Une analyse documentaire

Avril 2009

Révisé par Nancy Mackenzie

TRACER LA VOIE
FORUM DU MINISTRE

we engage
engager

Government of Alberta ■

www.orthographe-recommandee.info

DONNEES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education.

Tracer la voie pour l'adaptation scolaire en Alberta : Une analyse documentaire.

Version anglaise : Setting the direction for special education in Alberta : a literature review.

Cette resource peut être consultée à l'adresse suivante : www.education.alberta.ca>

ISBN 978-0-7785-8159-8

1. Education spéciale – Alberta. 2. Enfants handicapés – Éducation – Alberta.

3. Étudiants handicapés – Éducation – Alberta. I. Title.

LC3984.2.A3 A333 2009 371.904

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 2

Mesures en matière d'orientation de la politique dans le domaine de l'éducation inclusive 2

Curriculum 6

Capacité 8

Collaboration 9

Responsabilisation 15

Financement 26

Références 30

Ces dernières années, on a souligné un certain nombre de questions et de tendances communes dans la documentation et presque tous les nouveaux cadres stratégiques et tous les examens de politiques commandés par le gouvernement canadien, et d'autres gouvernements dans le monde ont mentionné le besoin de les aborder.

Cette analyse documentaire inclut des analyses antérieures effectuées pour le compte d'Alberta Education au cours des dernières années et comprend de la documentation plus récente du Canada et des États-Unis, de l'Europe et d'autres pays. Cette analyse documentaire a pour objectif de contribuer à *Tracer la voie pour l'adaptation scolaire en Alberta*.

Philpott (2007a) décrit un changement significatif de l'idée que se fait la société de l'adaptation scolaire, de la ségrégation à l'intégration, puis à l'inclusion. Il affirme qu'on a assisté à un changement mondial quant aux méthodes utilisées pour aborder différents besoins en matière d'apprentissage; il le décrit comme un changement de paradigme qui s'éloigne d'un « modèle médical/de déficience pour se rapprocher d'une philosophie d'inclusion ». Il insiste sur l'importance de ce changement pour le Canada en raison de sa diversité culturelle et linguistique foisonnante et offre le tableau suivant pour le décrire.

Paradigmes d'assistance

Adaptation scolaire	Éducation inclusive
• Fondée sur un modèle médical	• Se fonde sur les libertés civiles
• Cherche à découvrir le problème de l'enfant	• Cherche à cerner le problème dans l'environnementl'environnement
• Se concentre sur les déficits	• Se concentre sur les stratégies
• Approche normative	• Malléable
• Pose un diagnostic sur la diversité	• Valorise la diversité
• Tolère les différences	• Tient compte des différences
• Retire l'enfant de son milieu	• Retient l'enfant dans son milieu
• Veut augmenter les ressources	• Veut augmenter les capacités
• Se fie sur des experts externes	• Les professeurs et les parents sont les experts
• Professionnalisée	• Personnalisée
• Mandatée	• Soutenue par la collectivité
• Culture eurocentrique	• Culture indigène

Philpott réfléchit sur une histoire partagée sur le plan conceptuel entre le changement de paradigme de l'adaptation scolaire et la reconnaissance canadienne de la culture aborigène. Toutes deux ont connu des périodes de ségrégation, d'intégration et maintenant d'inclusion. De plus, la vision actuelle de l'inclusion correspond à la perspective historique aborigène : « la différence entre individus est importante pour la survie du groupe et elle constitue un élément central de la foi autochtone qui considère que toutes les choses et toutes les personnes doivent être respectées selon leur valeur inhérente ».

Philpott (2007b) soutient que la Commission sur l'étude des troubles de l'affectivité et de l'apprentissage chez les enfants canadiens (le rapport CELDIC) de 1966 a été un tournant dans la compréhension de l'éducation inclusive au Canada, en notant au passage que trois concepts pédagogiques sur l'inclusion ont jailli de ces découvertes et de ces recommandations :

1. Chaque enfant a droit à l'éducation qui lui est nécessaire pour atteindre son plein potentiel.
2. Le financement de l'éducation pour tous les élèves est la responsabilité des autorités en matière d'éducation.
3. Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et des besoins particuliers doivent demeurer avec les autres élèves aussi longtemps que possible.

Il remarque que durant les années 1990, l'adaptation scolaire a fait l'objet de nombreuses critiques, mais cela a donné lieu à de nombreuses recherches utiles à l'orientation actuelle, notamment pour ce qui est d'une meilleure compréhension et d'une meilleure appréciation de l'éducation inclusive. Selon lui, nous devons maintenant combler le retard entre la théorie et la pratique.

L'éducation inclusive et la Charte canadienne des droits et libertés

Au Canada, la Charte canadienne des droits et libertés établit une double obligation au chapitre du droit à l'inclusion (ou à l'appartenance) et du droit de bénéficier d'une éducation exempte de discrimination. On s'attend à ce que les provinces ou territoires du Canada protègent ces droits selon la perspective de « l'intérêt supérieur de l'enfant » et que les systèmes d'éducation prennent les mesures d'accommodement nécessaires.

Dans sa préparation d'un cadre stratégique pour l'adaptation scolaire au Nouveau Brunswick, Mackay (2006) fournit un examen concis des obligations de la Charte canadienne des droits et libertés et de la législation sur les droits de la personne des différentes compétences provinciales. MacKay détermine de la façon suivante les tests et les principes juridiques pertinents utilisés par les tribunaux pour interpréter la Charte des droits et libertés :

- *Accommodation individuelle* : basé sur le cas Eaton contre Brant, un test de « l'intérêt supérieur de l'enfant » l'emporte, lequel prend en considération les avantages de l'inclusion sociale. Et selon les décisions distinctes que l'on désigne par Meiorin et Grismer, l'obligation d'accommodation doit être respectée jusqu'à un point de préjudice indu qui peut prendre la forme d'une impossibilité, d'un risque sérieux ou d'un coût excessif.
- *Accommodation systémique* : en plus de l'accommodement individuel, une perspective institutionnelle est adoptée pour déterminer s'il existe des pratiques restrictives, y compris celles qui peuvent survenir naturellement dans un système. Les décisions rendues pour les cas Elbridge et Meiorin, de même que celles relatives au rapport Abella forment la base de ce principe.

Avec ce raisonnement, l'égalité des droits et la protection contre la discrimination signifient que l'on ne s'attend pas seulement à ce que l'on tienne compte d'un individu dans un processus existant défini par la loi, mais aussi que l'on s'attende à ce que les structures existantes soient adaptées afin que le service et les avantages offerts soient « disponibles, accessibles, significatifs et fructueux pour l'individu ou le groupe d'intérêt ».

MacKay recommande que les systèmes d'éducation soient plus minutieux dans l'observation des politiques, des buts et des pratiques, qu'ils identifient les barrières institutionnelles et s'assurent de s'y adapter en conséquence. Il affirme que puisque « toutes les parties ont des attentes très élevées quant aux accommodations individuels, l'imposition de limites raisonnables sera une tâche complexe, importante, mais aussi très délicate ». Il faut essentiellement se demander comment un système d'éducation peut poursuivre sa route en abordant la question de l'accommodation individuelle, mais en se concentrant aussi sur le changement systémique pour réduire le besoin d'accommodation sur le plan individuel.

Autres pays

Hardman (2006) décrit l'évolution de la politique sur l'adaptation scolaire aux États-Unis au cours des 30 dernières années, en commençant par l'exclusion complète de nombreux élèves souffrant de handicaps durant les premières années. En 1975, avec l'augmentation des litiges relatifs à l'éducation des enfants ayant un handicap, le gouvernement des États-Unis a entériné l'Education for All Handicapped Children Act. Cette loi est ensuite devenue l'Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) en 1997. La loi décrit le processus par lequel on fournit aux élèves ayant un handicap une expérience d'éducation appropriée, dont les principes fondamentaux sont les suivants :

- Admissibilité selon des évaluations non discriminatoires et multidisciplinaires
- Consentement et implication des parents
- Un programme d'éducation personnalisé
- Placement scolaire dans un milieu le moins restrictif possible.

Pendant les 20 premières années, la politique fédérale a eu pour but principal d'assurer aux élèves ayant un handicap un accès à l'éducation. Depuis lors, la politique met davantage l'accent sur la responsabilisation que sur l'accessibilité. En 1997, l'IDEA a établi un lien entre les concepts de bienfait pédagogique et de progrès significatif, pour accéder au curriculum général et participer aux mêmes évaluations que les élèves sans handicap. En 2004, l'IDEA a inclus des clauses concernant la réponse à l'intervention (RTI) pour documenter la présence ou l'absence de difficultés d'apprentissage.

Un examen des politiques spéciales en matière d'éducation en Australie, aux États Unis et au Royaume-Uni a fourni les trois principaux moteurs de l'inclusion : les principes de justice sociale, la législation et les résultats de la recherche (Foreman et Arthur-Kelly 2008). Les principes de justice sociale, définis pour la première fois dans les années 1960 et 1970, comprennent la normalisation, un milieu le moins restrictif possible et la pertinence en fonction de l'âge. Ces éléments sont au cœur du mouvement pour l'éducation inclusive.

Dans certains pays, le principe de l'inclusion est soutenu par une législation qui exige que les systèmes scolaires offrent en première option une place en classe régulière en plus des services d'adaptation scolaire sur les lieux mêmes de l'école fréquentée par l'élève. Certains pays incluent une clause dans leur législation qui prévoit « l'offre de services éducatifs efficaces pour les autres enfants », que certains perçoivent comme une « échappatoire » qui permet aux écoles de refuser l'accès à un élève ayant un handicap si l'on croit qu'il pourrait perturber la classe et nuire à l'éducation des autres élèves.

En Australie, les études inclusives sont de l'ordre de la politique en matière d'éducation et non de la loi; un ensemble de normes pédagogiques s'appliquent aux écoles publiques, aux écoles privées et aux prestataires de services éducatifs postsecondaires. Ces normes couvrent les domaines suivants :

- Inscription et admission – une personne ayant un handicap doit être en mesure de déposer une demande d'admission et de recevoir des conseils et un soutien au même titre qu'une personne qui ne souffre pas de handicap, et ce, sans discrimination.
- Participation – les élèves ayant un handicap doivent être en mesure de participer aux cours ou aux programmes sans discrimination.
- Élaboration du curriculum, remise et accréditation – tous les élèves doivent être en mesure de participer de façon appropriée aux expériences d'apprentissage.
- Accès à des services de soutien à l'élève – un élève ayant un handicap doit pouvoir utiliser les mêmes services que les autres élèves ou, si nécessaire, avoir accès à des services spécialisés.
- Harcèlement et victimisation – on doit développer des processus pour prévenir le harcèlement ou la victimisation des élèves ayant un handicap.

Les accommodations et les adaptations déraisonnables ne sont pas obligatoires; un prestataire peut faire valoir que les ajustements requis entraîneraient des difficultés injustifiables, en raison de sa situation financière et du coût de l'ajustement.

L'État du Victoria a pris le rôle de chef de file en Australie dans l'établissement d'un système dans lequel les élèves qui ont des besoins d'adaptation scolaire puissent suivre leurs cours dans des classes régulières. Il y a eu des changements dans le système de financement, des catégories de handicap à une concentration sur les besoins d'apprentissage des élèves, de la mise en œuvre à grande échelle d'une approche de l'école dans son ensemble aux difficultés de lecture des élèves, et aussi un changement vers une approche plus intégrée et multidisciplinaire du curriculum. Toutefois, Wu et Komesaroff (2007) rapportent des difficultés et des défis cruciaux : une diminution confirmée du financement pour les élèves ayant un handicap dans les classes régulières, le manque général de connaissances et d'habiletés des professeurs pour satisfaire les besoins d'une population d'élèves diversifiée, le manque d'évaluation de la démarche de l'école dans son ensemble pour les élèves ayant un handicap et le manque d' information complète sur les résultats des élèves qui des besoins d'adaptation scolaire.

En Nouvelle-Zélande, l'éducation est extrêmement décentralisée; chaque école possède sa propre commission et fait concurrence aux autres pour obtenir des élèves et des ressources. Comme plusieurs autres pays, la Nouvelle-Zélande défend une philosophie qui veut que les élèves qui ont des besoins spéciaux reçoivent leur éducation dans une salle de classe régulière, en suivant le même curriculum national que les autres élèves. Néanmoins, on note que l'orientation est accompagnée par un financement ciblé pour un nombre limité d'élèves qui ont des besoins spéciaux. Wills (2006) affirme que les demandes bureaucratiques et les coûts de services de financement ont incité les directeurs d'école à retirer leur soutien à la politique pour se concentrer comme ils le font habituellement, sur l'administration d'écoles efficaces et compétitives.

Lors de discussions sur l'inclusion en éducation en Écosse, Tisdall et Ridell (2006) ont noté trois approches de politiques vis-à-vis de l'inclusion :

- Une approche individualisée basée sur l'élève – soutenir ou changer l'enfant
- Une approche systémique – des écoles inclusives pour tous
- Une approche antidiscriminatoire fondée sur les droits de la personne – mettre au défi l'enseignement régulier.

La concentration sur l'élève individuel est devenue la préoccupation centrale, mais les trois orientations de politique jouent un rôle actuel alors que l'accent se déplace avec le temps.

En Irlande du Nord, on a formulé une série d'énoncés de politique qui ont renforcé les droits des enfants qui ont des besoins spéciaux en éducation de suivre des cours dans des écoles d'enseignement régulier. Néanmoins, l'Irlande du Nord conserve un grand nombre d'écoles spécialisées et assure une éducation efficace à tous ses élèves (Hunter et O'Connor 2006). Environ 40 pour cent des élèves qui ont des besoins spéciaux en éducation reçoivent leur éducation dans des écoles spécialisées. Un nouveau curriculum national se fonde sur l'enseignement personnalisé et établit que les élèves qui ont des besoins spéciaux en éducation devraient avoir accès aux mêmes parcours d'apprentissage que les autres élèves. Les auteurs constatent que là où l'inclusion prospère, le rôle du directeur, les stratégies d'intervention précoces, la forte priorité donnée à l'implication des parents, les normes promouvant les réalisations et une bureaucratie allégée sont les facteurs clés du succès. Là où l'inclusion n'a pas été encouragée, les barrières principales étaient constituées d'une formation et de directives inadéquates pour les aides-enseignants, de délais d'accès au soutien des spécialistes, de grandes classes, le manque de ressources et des problèmes de santé et de sécurité.

En ce qui concerne la politique d'inclusion, la recherche a défini trois orientations clés :

- L'inclusion est moins perçue comme l'intégration dans une salle de classe régulière que comme une attitude ou un point de vue qui reconnaît et respecte la diversité dans toutes ses formes.
- Le placement demeure une considération importante, particulièrement en ce qui concerne l'inclusion sociale, avec un continuum de placements reconnu comme nécessaire par les parents et les professionnels.
- On remarque une intensification des efforts pour aborder de façon proactive le besoin d'une éducation inclusive par le changement systémique plutôt que par des accommodations sur le plan individuel.

Les énoncés de politique sur l'inclusion d'un bout à l'autre du Canada (Alberta Education automne 2008) mettent l'accent sur l'accès équitable à l'éducation, y compris aux bénéfices de l'éducation, et insistent sur le fait que l'inclusion est une valeur ou une approche qui surpasse le placement. La documentation et l'opinion publique soutiennent un continuum de placements pour les élèves qui ont des besoins spéciaux, mais les opinions portent toujours sur ce qui est considéré dans l'intérêt supérieur de l'enfant.

Les études démontrent que le placement en enseignement général peut ne pas être une option acceptable pour certains parents d'enfants dont les handicaps sont légers ou sévères; les groupes de revendications pour les malentendants, les enfants ayant des troubles d'apprentissage ou les enfants doués hésitent à épouser la cause de l'éducation inclusive, car ils craignent de perdre les gains significatifs qu'ils ont obtenus pour garantir des ressources pour leurs enfants (Polsgrove 2004, Timmons 2007). D'autres avancent que les enfants ayant un handicap tirent davantage profit d'un milieu plus structuré et plus clairement défini que les salles de classe d'enseignement général et que ces mêmes enfants peuvent découvrir que la formation générale est plus contraignante qu'habilitante (Ackerman non daté, Zera 2000).

CURRICULUM

Le mot curriculum est un terme très large qui décrit les résultats d'apprentissage, les ressources et les mesures d'évaluation approuvées pour chaque matière à l'étude. La question primordiale formulée dans la documentation consiste à savoir s'il peut y avoir un seul curriculum pour tous les élèves et, si oui, à quoi il ressemblerait. La documentation traite des changements requis pour rendre le curriculum accessible, stimulant et significatif pour tous les élèves.

Certains chercheurs soutiennent que l'accès au curriculum général et l'apprentissage du même contenu éducatif sont l'unique façon par laquelle les élèves ayant un handicap peuvent avoir autant de succès que leurs semblables qui n'ont pas de handicap; d'autres affirment que les professeurs s'inquiètent qu'un tel accès au curriculum général pourrait se produire au détriment de l'enseignement des aptitudes à la vie quotidienne pour ce qui est du fonctionnement et de l'indépendance (Hardman et Nagle 2004).

On comprend mieux aujourd'hui que les salles de classe actuelles contiennent un vaste éventail d'apprenants et que les systèmes d'éducations et les professeurs auront de plus en plus de difficultés à satisfaire les besoins des élèves s'ils adoptent une mentalité « à taille unique ». La conception universelle de l'apprentissage (CUA), la différenciation et l'apprentissage personnalisé sont les concepts clés de cette orientation.

Différenciation et conception universelle de l'apprentissage

Villa, et coll. (2005) ont défini l'importance de la différenciation dans l'élaboration du curriculum, la prestation et l'évaluation de l'enseignement et l'impact ressenti par une grande variété d'apprenants, qu'ils soient considérés comme à risque, ayant un handicap, surdoués ou simplement « moyens ».

En concevant un curriculum pour un ensemble diversifié d'apprenants, tel qu'en favorisant un apprentissage par projet ou centré sur un problème ou des domaines parfaitement intégrés, il serait plus facilement différencié et accessible pour une variété d'apprenants. Ferguson (2008) exprime une mentalité de planification pour la différenciation afin que le professeur puisse déterminer comment adapter une leçon pour mieux répondre aux besoins des apprenants. Par un enseignement différencié, le contenu (ce qui est appris), le processus (comment on apprend) et le produit (ce qui est produit comme preuve d'apprentissage) sont différenciés au besoin.

Villa, et coll. (2005) ont décrit les principes clés de la conception universelle qui vise à créer un produit pouvant être facilement adapté pour la plus grande variété de personnes possible, et souligne que la conception universelle de l'apprentissage (CUA) offre à chaque élève une occasion d'apprentissage, de progrès, de réalisation et de participation.

Friesen (2006) établit les trois caractéristiques fondamentales associées à la CUA et son impact sur l'apprenant :

- *De multiples moyens de représentation*. Lorsqu'on offre aux élèves davantage que des documents imprimés, par exemple des ressources sur support numérique, l'incitation à la lecture est possible pour tous les élèves, y compris ceux qui ont des besoins spéciaux en éducation.
- *De multiples moyens d'expression*. Les élèves ayant des besoins spéciaux en éducation qui démontrent leur savoir dans un milieu positif, avec une rétroaction pertinente et continue utilisant une variété de supports et de styles, ont plus de chances de réussir.
- *De multiples moyens de participation*. Les élèves qui ont accès à une variété de technologies sont incités à apprendre de façon efficace et dynamique.

Friesen décrit aussi l'importance du rôle de l'informatique et de la technologie dans le soutien du cadre de la CUA. Elle souligne que les technologies numériques permettent de multiples moyens d'expression, de représentation et de participation; la technologie offre les moyens de modifier et d'adapter qui permettent de répondre aux divers besoins d'apprentissage. Elle poursuit en affirmant que les professeurs travaillant dans de tels milieux mettent habituellement à profit un grand éventail de stratégies d'enseignement. Les salles de classe qui ont accès à des technologies informatiques portatives et sans fil, à une vaste gamme de technologies d'aide et à une variété de ressources et de sources d'information adoptent une approche inclusive, en fournissant un milieu où les conditions physiques, techniques et personnelles peuvent répondre aux besoins de tous les apprenants.

L'apprentissage personnalisé est un autre concept clé qui soutient l'éloignement de l'approche « à taille unique ». L'OCDE (2006) décrit l'apprentissage personnel comme une concentration sur l'évaluation des forces et des besoins de chaque élève pour ensuite combler le vide entre les deux, en développant la compétence et la confiance, en se fiant sur de multiples parcours pour atteindre les résultats du curriculum et accommoder les différents styles d'apprentissage.

La question clé consiste à savoir comment adapter le Plan d'intervention personnalisé (PIP), la pierre angulaire de l'adaptation scolaire au cours des 30 dernières années, afin qu'il devienne un outil de mise en pratique de ces concepts d'apprentissage. Plusieurs professionnels et parents considèrent que le PEI est devenu mécaniste et davantage préoccupé par la procédure et la conformité que par les résultats. Certains croient que le PIP devrait être complètement éliminé puisqu'il n'a pas réussi à atteindre son objectif initial, que ce soit en tant que document de planification efficace ou comme outil de responsabilisation. Certains avancent que le curriculum général établit les buts et les objectifs et qu'ainsi seul un énoncé des soutiens et des accommodations offerts est nécessaire pour que les élèves aient accès aux résultats du curriculum général (Hardman et Nagle 2004).

CAPACITÉ

La capacité et le développement des capacités font référence à un système d'éducation dont le personnel bien formé et bien encadré comprend et aborde l'enjeu de la diversité dans la salle de classe. Les professeurs travaillent avec les parents, les directeurs, les aides-enseignants, les psychologues scolaires, d'autres spécialistes et plusieurs autres intervenants pour soutenir l'éducation de l'enfant. Les aides-éducateurs et les aides-enseignants sont embauchés pour aider les professeurs à répondre aux besoins des élèves qui ont des besoins spéciaux et sont par le fait même des membres importants de l'équipe d'apprentissage; il va de soi que chaque membre de l'équipe nécessite une formation continue pour se tenir à jour des derniers résultats de la recherche et des dernières technologies mises sur le marché.

Timmons (2007) remarque que même aux endroits où l'éducation inclusive est généralement acceptée en tant que principe, peu d'éducateurs canadiens se sentent adéquatement préparés sur le plan des habiletés professionnelles, du soutien et de l'expertise à l'adaptation scolaire, et des ressources nécessaires.

En portant un nouveau regard sur les approches de développement des capacités, Winn et Blanton (2005) soulignent l'importance de la collaboration des enseignants dans les écoles. De la même façon, les auteurs notent que la collaboration joue un rôle dans la formation des enseignants et que les programmes d'éducation devraient rassembler les enseignants généraux et les enseignants en adaptation scolaire. En rassemblant les enseignants, à la fois avant et après la reconnaissance officielle, on peut engager des discussions plus efficaces sur le besoin et l'orientation du changement dans les modèles scolaires.

Friesen (2006) décrit les défis que pose la mise en pratique de la théorie dans les salles de classe et recommande aux enseignants d'ouvrir leurs salles de classe aux chercheurs. Une partie de ce changement vers un modèle plus stimulant ne peut se faire qu'en suivant la recherche dans le domaine de l'enseignement différencié et en développant des milieux inclusifs. Pour que la recherche demeure actuelle, les enseignants doivent s'impliquer davantage dans l'application pratique et les sources de la recherche.

Les pratiques de leadership changent en partie en raison de l'importance de la responsabilisation publique pour le rendement scolaire de tous les élèves, y compris les élèves ayant un handicap. Lashley (2007) constate certains changements survenus dans le domaine de l'adaptation scolaire et décrit l'importance du leadership du directeur. Les directeurs jouent un rôle central dans la création d'une culture scolaire centrale où tous les apprenants et le personnel se sentent bienvenus et soutenus. Une telle culture scolaire, alimentée par des équipes coordonnées en milieu scolaire, célèbre et soutient la diversité.

L'extrait suivant de Bennett et Wynne (2006), tiré de leur rapport final au ministère de l'Éducation de l'Ontario, illustre comment les cadres mandatés par le gouvernement au Canada traduisent une orientation actuelle et commune vers les politiques et la pratique de l'éducation inclusive.

On s'attend à ce que tous les élèves réussissent tant sur le plan scolaire que social. La première considération pour ce qui est du placement demeure la salle de classe régulière. Plusieurs options de placement seraient toujours offertes aux élèves dont les besoins ne pourraient être satisfaits en salle de classe régulière. Ces placements seraient effectués selon une durée précise, axés sur l'intervention et pourraient faire l'objet d'examens réguliers. Les éducateurs et les parents s'entendraient sur les attentes de réalisation des élèves et les formuleraient clairement. Les enseignants en salle de classe recevraient une formation continue dans une variété de pratiques reconnues telles que la conception universelle et l'enseignement différencié, selon la variété des élèves dans la classe. Ils auraient ainsi l'expertise pour gérer une variété d'élèves dans leur salle de classe, obtiendraient le soutien de responsables d'école éclairés et pourraient compter sur des ressources personnelles et matérielles appropriées (p. ex., des experts en curriculum, des aides-enseignants, des professionnels de la santé et un personnel de soutien dans la collectivité). On devrait offrir aux enseignants en salle de classe des occasions d'améliorer leurs habiletés actuelles de manière à collaborer de façon plus efficace avec des aides-enseignants, des prestataires de soins, des interprètes et tout autre personnel de soutien. (Bennett et Wynne 2006, p.8.)

L'importance de développer des capacités est soulignée dans un récent cadre mandaté sur l'adaptation scolaire par le gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador (2007) intitulé Focusing on Students: The Report of the ISSP & Pathways. Le rapport reconnaît l'importance de s'éloigner du modèle d'adaptation scolaire, qui se préoccupe de poser des diagnostics avant d'offrir son soutien, vers un modèle qui habilite les enseignants en leur offrant des ressources qui font la promotion de l'enseignement différencié et des milieux inclusifs.

COLLABORATION

George Bernard Shaw a dit :« Je suis d'avis que ma vie appartient à la communauté et tant que je serai vivant, j'aurai le privilège de la servir. »

La collaboration fait la promotion d'un sentiment d'appartenance. Par le partenariat, la participation à notre société diversifiée a un plus grand impact, et surtout, la collaboration met en place la pierre angulaire de l'inclusion efficace. (Schwartz et coll. n.d.). La documentation propose des exemples de modèles de collaboration différents qui réunissent des services à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. On retrouve parmi les modèles de collaboration en développement, l'intégration simple, l'approche holistique, le service intégral, la prestation de service coordonnée et l'appui intégral.

Intégration des services

La documentation décrit un certain nombre d'avantages d'un « système universel à intégration simple » pour les enfants qui risquent de prendre du retard ou qui souffrent de handicaps. Rogers et Moore (2003) suggèrent que les résultats du développement de l'enfant reposent sur la famille, le quartier, la collectivité et l'économie, soulignant la valeur de l'approche intersectorielle, des stratégies multiniveaux avec un fort leadership local.

Un modèle collaboratif peut inclure de nombreux services intégrés, mais peut aussi se limiter à deux d'entre eux. La documentation insiste qu'il est vital (mais difficile) de limiter l'intégration de services à un nombre de services gérables tant sur le plan conceptuel qu'opérationnel (Jehl 1999, Kolbe et coll. 1999). Soan (2006) maintient que les décisions sur l'intégration des services doivent être faites à l'échelle locale et se concentrer sur l'intégration des services en fonction des besoins des clients et non en raison de la facilité de prestation des services publics. Il y a des avantages à effectuer l'intégration autour d'un service en particulier comme le rôle parental et les grossesses précoces, la transition à des programmes de travail, l'intervention précoce pour les élèves ayant un handicap plutôt que la volonté de répondre aux besoins de tous les élèves avec un seul système. L'intégration des services doit être vue comme un processus pour améliorer l'accès aux services et non comme un remède magique à tous les problèmes sociaux.

Aldrich (2000), Jehl (1999) et Ragan (2003) affirment que ceux qui planifient et mettent en œuvre un modèle de services doivent répondre à un certain nombre de questions :

- L'engagement et l'implication interinstitutions sont souvent plus forts au niveau des cadres supérieurs et de l'élaboration des politiques qu'au niveau des services eux-mêmes.
- La taille et la complexité des systèmes de services humains à l'échelle fédérale et provinciale requièrent que l'intégration se fasse à l'échelle communautaire pour être plus facile à gérer.
- Il est habituellement nécessaire d'augmenter les dépenses dans les phases initiales pour établir le nouveau mécanisme pour les services et la communication entre les organismes et les fournisseurs.
- Le changement ne survient pas rapidement; le temps, l'effort et les ressources doivent s'unir pour aborder ce qu'on considère comme les impacts négatifs d'une histoire de professionnalisme, de spécialisation et de bureaucratisation.

Services intégrés à l'école

Les services intégrés à l'école sont une variation du modèle de service intégré et fonctionnent sous différentes formes. La documentation utilise un certain nombre de termes pour décrire ce modèle, y compris les écoles à service intégral, les services à l'enseignement, les services d'appui intégral, les services complets liés à l'école et les centres de services à la famille. Le concept et la pratique des services intégrés à l'école ont reçu une attention considérable aux États-Unis, en Australie et au Royaume-Uni au cours des dernières années (Aldrich 2000, Dryfoos 2002, Kahn et Kamerman 1992, Kolbe 1999, Koppich et Kirst 1993). L'intérêt pour les services intégrés à l'école a été suscité par deux forces – un intérêt renouvelé pour les problèmes sociaux qui nuisent à l'apprentissage et les pressions politiques pour réorganiser l'école, la santé et les systèmes de services sociaux.

La majorité de l'intérêt et de la documentation sur les services intégrés à l'école provient des États-Unis et est placée sous l'angle de l'école. Alors que les modèles de services intégrés à l'école existent depuis près de 20 ans, le modèle a été mis en place dans assez peu d'endroits. En ce moment, le modèle est représenté par un nombre limité de programmes concentrés dans les arrondissements scolaires de quartiers pauvres où il y a de grandes communautés scolaires et des initiatives de financement de l'État pour les soutenir. Au Royaume-Uni, les initiatives se sont concentrées sur les enfants en milieu rural et sur leurs familles, confrontés à un grand nombre de difficultés, notamment la pauvreté, un logement insalubre et une mauvaise santé, un faible niveau d'instruction ou des problèmes de défavorisation et d'aliénation propres aux grandes villes.

Les écoles de service intégral soutiennent, quant à elles, que ce sont les organismes de santé et les bureaux d'assistance sociale, et non les organismes d'éducation, qui doivent fournir les ressources nécessaires pour répondre aux besoins sociaux et de santé critiques des élèves; ces ressources doivent être distribuées d'une manière qui soutiendra au maximum et perturbera au minimum la mission des écoles. Étant donné que la plupart des écoles à service intégral sont conçues pour les enfants à risque et leurs familles, les services devraient avoir les trois fonctions suivantes :

- *Prévention*. Les services peuvent comprendre la formation des adultes, l'immunisation, la planification familiale, les services parascolaires, le financement des services sociaux, le placement, l'éducation des jeunes enfants, les tests de santé mentale et physique, la prévention de l'alcool et de la drogue, la prévention du décrochage scolaire, les programmes alimentaires à l'école et la garde d'enfants.

- *Services d'intervention précoce*. L'orientation et les conseils, le tutorat, les soins de santé publique, la résolution de conflits, l'éducation sur la prévention du mauvais traitement des enfants, les services de remplacement juvénile, les services offerts aux enfants laissés sans surveillance après l'école à la clé en sont des exemples.
- *Traitements intensifs*. Les traitements pour les conditions de handicap chronique, l'adaptation scolaire, la gestion de cas, les urgences et les crises en sont des exemples.

Pour exécuter ces fonctions, les écoles de service intégral devraient idéalement être ouvertes pour les élèves, les familles et la communauté avant, pendant et après l'école, sept jours sur sept, tout au long de l'année.

De la documentation liée à des études récentes sur les services de spécialistes montre que l'on est passé d'un paradigme basé sur des schémas médicaux traditionnels à des modèles qui se concentrent davantage sur l'éducation et la consultation. Plusieurs chercheurs ont déterminé les éléments suivants du changement de paradigme.

Changement de paradigme pour les modèles de services de spécialiste

De	À
• Concentration sur la discipline	• Concentration sur l'éducation
• Objectifs et interventions spécifiques à une discipline	• Spécifique à une discipline n'est nécessaire que pour assurer l'efficacité des élèves dans l'école et la salle de classe
• Évaluation pour l'admissibilité ou le financement	• Évaluation pour la programmation éducative
• L'élève est le client	• L'école est le client
• Les interventions visent à changer l'élève	• Les interventions visent à changer le milieu
• La planification se concentre sur l'élève individuel	• La planification à l'échelle de l'école d'abord, puis la planification pour les élèves à risque, finalement pour l'élève individuel
• Mesure corrective – les élèves échouent déjà	• Prévention – les élèves qui sont à risque
• Évaluation et diagnostic	• Résolution de problème
• Se concentre sur les différences individuelles	• Se concentre sur les variables environnementales et sociales
• Accent sur les handicaps ou les déficits	• Accent sur les forces, ce que l'élève peut faire
• Spécialistes ayant reçu une formation médicale	• Spécialistes de l'éducation
• Travaillant de façon indépendante	• Travaillant en équipe
• Offrant des services à l'extérieur de l'école (p. ex., une clinique)	• Offrant des services à l'intérieur de l'école
• Intervention directe	• Consultation et formation des autres pour intervention

En Australie, on a créé le Claymore Integration Project pour offrir une variété de services provenant de multiples prestataires de services au moyen d'une approche coordonnée. Le projet comprend plusieurs éléments clés, y compris l'intégration des services dans la communauté, l'intégration des services en fonction des besoins de la communauté et l'intégration des services les uns avec les autres (Fine et coll. 2005). À New South Wales, en Australie, on a amorcé un changement qui s'éloigne des services spécialisés offerts de façon isolée et se tourne vers une approche holistique, qui réunit l'innovation avec les services coordonnés et intégrés. Cette approche est aussi reconnue comme rationalisée et efficace (Fine et coll. 2005).

The New South Wales Schools as Community Centers Program soutient un modèle de prestation de services intégrés qui satisfait les besoins des familles qui ont de jeunes enfants (âgés de 0 à 8 ans). L'école est un carrefour de services et d'activités qui donne aux familles l'accès à l'éducation, à la santé et aux services communautaires. On a évalué quatre parties pilotes du programme et obtenu des résultats qui ont dépassé les attentes (Fine et coll. 2005).

Cadres législatifs

Le Royaume-Uni est le chef de file du développement de cadres à l'intention des enfants et de la jeunesse, pour les servir de manière coopérative par des réseaux de prestations de services sociaux, de santé et d'éducation. Le Children Act de 2004 a établi un mandat prescrit par la loi pour traiter les enfants de manière coopérative dans le but d'améliorer leur bienêtre. Des partenaires visés dans les réseaux de services gouvernementaux ont dû ratifier des accords et établir des plans, y compris la mise en commun des fonds, qu'ils ont dû ensuite publier.

En 2007, The Children's Plan : Building Brighter Futures a été créé par le Department for Children, Schools and Families du Royaume-Uni. Selon ce plan, la réunion de tous les services à un endroit fréquenté par les enfants et leurs familles procure de nombreux avantages, notamment un guichet unique pour les parents, des membres du personnel travaillant au même endroit qui discutent habituellement entre eux pour accélérer le soutien, les pratiques de travail coopératives informelles du personnel et le réseautage avec les communautés locales pour répondre plus rapidement aux besoins locaux. Le plan souligne une vision afin que les parents, la communauté, les services et le soutien du gouvernement, le secteur bénévole et lae milieu des affaires travaillent ensemble pour créer des opportunités et gérer certains enjeux. Les Children's Trusts soutiennent le plan à l'échelle locale.

Les Children's Trusts fournissent une gouvernance et un protocole supplémentaires pour appuyer le devoir imposé par la loi de coopérer et pour s'assurer que le plan devienne réalité. Ils sont dirigés par les autorités locales responsables de la réunion des différentes agences gouvernementales et ils s'assurent des éléments suivants :

- Une approche centrée sur l'enfant et la famille en fonction d'une vision déterminée par des résultats
- Une gouvernance interinstitutions
- Une stratégie intégrée avec une planification mixte qui comprend des budgets alignés et mis en commun, soutenue par un « Children's Plan » plus important
- Des processus intégrés avec une langue commune et des processus partagés
- Développent et font la promotion d'une prestation de première ligne intégrée en fonction de l'enfant, de la jeune personne ou de la famille et non des limites professionnelles ou institutionnelles.

Le gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador a mis au point un Modèle pour la coordination des services aux enfants et à la jeunesse. Les différents ministères gouvernementaux concernés ont reçu le mandat de soutenir des enfants de la naissance à l'âge de 21 ans. Les ministères reconnaissent que les services ne peuvent être efficaces s'ils sont fournis de façon isolée. Les enfants et les jeunes doivent recevoir des services là où vivent leurs familles et leurs communautés. L'approche de services intégrés vise à construire sur les services existants, à éviter les chevauchements et en même temps à augmenter l'importance du rôle des parents/tuteurs et de leurs enfants. Un plan de services de soutien individuel (ISSP) doit être utilisé. Tous les partenaires sont maintenant capables de partager de l'information à propos de l'enfant/du jeune par le développement d'un Protocole de communication de renseignements. Tous les ministères et les organismes doivent utiliser un formulaire de consentement commun. (Gouvernement de Terre Neuve-et-Labrador 1997).

Le cadre législatif du Québec en matière de collaboration a été mis en œuvre en 2004 grâce à la Loi concernant les services à la santé mentale et les services de santé publique. Le système ou le réseau d'éducation a été introduit par le cadre étendu : deux réseaux, un objectif : le développement de la jeunesse. Il y a un engagement à l'échelle provinciale, régionale et locale pour promouvoir la prestation coordonnée de services d'un bout à l'autre des réseaux de services sociaux, de santé et d'éducation. Les autorités locales et régionales et les organismes gouvernementaux ont ratifié les accords selon leur mandat respectif prescrit pas la loi et ils ont rempli un modèle de protocole d'entente. De tels accords se fondent sur l'objectif de fournir des services coordonnés et continus en ce qui concerne les « jeunes avec handicaps, inadaptations sociales ou difficultés d'apprentissage » (Gouvernement du Québec 2008).

Les cadres législatifs font face à de nombreux défis qu'ils semblent toutefois relever assez rapidement. Certains comprenaient le partage de l'information, la divulgation des renseignements, l'augmentation des réseaux de service au besoin et la constatation que les économies de couts potentielles ne sont pas apparentes au départ.

Le modèle d'appui intégral

Peterson (2009) et Bruns et coll. (2004) décrivent la collaboration comme l'un des nombreux principes dans le modèle de service connu sous le nom de modèle d'appui intégral. Peterson affirme que « la voix famille/élève et la collaboration interinstitutions s'assurent que le soutien pour les familles, les professeurs et les autres prestataires de soins est une partie essentielle du [processus d'appui intégral] ». Bruns et coll. (2004) décrit ainsi les dix principes du processus d'appui intégral :

- Voix et choix de la famille
- Soutien naturel
- Repose sur l'équipe
- Collaboration
- Repose sur la communauté
- Compétent sur le plan de la culture
- Individualisé
- Repose sur les forces
- Persistance
- Repose sur les résultats

Le service d'appui intégral peut être offert dans l'établissement d'une école publique, à l'intention de la communauté sept jours sur sept, tout au long de l'année. Une telle école serait exploitée et financée à la fois par l'école et les organismes communautaires qui en font partie. Selon Dryfoos (2002), les écoles communautaires à service intégral profitent de ce partenariat et en viennent à surmonter les obstacles à l'apprentissage.

Les services d'appui intégral ne constituent pas un programme ou un service, mais sont plutôt considérés comme un processus (Craig 2008) impliquant ce que l'on décrit comme « l'équipe d'apprentissage ». Les membres cruciaux de l'équipe d'apprentissage comprennent les élèves, les parents, les enseignants et les prestataires de services spécialisés. Comme le note Craig, il s'agit d'un processus par lequel les enseignants, les familles, les amis pertinents, les représentants de la communauté et les prestataires de services sont rassemblés de façon coordonnée pour se renforcer mutuellement.

Dryfoos (2002) et Muijs (2007) font référence au besoin de se concentrer sur l'administration des écoles d'appui intégral. Ils affirment :

- « Plusieurs enfants dans les écoles difficiles se sentent isolés en raison de l'écart grandissant entre les classes sociales et les races.
- Les portes de l'école sont maintenant ouvertes aux organismes externes qui veulent contribuer et apportent avec elles les ressources si nécessaires.
- On a fait la promotion du travail multiservice comme une clé qui aidera les écoles à répondre aux différents besoins des enfants et de leurs parents, particulièrement dans les endroits désavantagés.
- Des études ont démontré que cette approche a été efficace pour :
  - améliorer la fréquentation scolaire et le comportement dans la salle de classe;
  - réduire le nombre de suspensions et les comportements à risque (abus d'alcool et de drogues, grossesses précoces, etc.);
  - augmenter la participation des parents
  - diminuer la maltraitance et la négligence des enfants parmi les participants;
  - diminuer la violence.
- Toutefois, la gestion de tous ces différents programmes demandera un grand niveau de collaboration entre les écoles et les multi-organismes.
- La synchronisation de ce travail est complexe et exigeante et demandera la collaboration complète de toutes les parties intéressées et non seulement de la haute direction ».

Utilisés comme un outil pour construire des réseaux, des relations, des collaborations et soutenir des enfants et des élèves qui ont des problèmes émotionnels ou comportementaux, les services d'appui intégral peuvent fournir un « plan de services surveillé étroitement, mis en œuvre de façon uniforme dans lequel la voix de la famille est importante ».

La majorité de la documentation récente sur les modèles de services de spécialistes, se rapportant à l'éducation, se concentre sur les services intégrés ou collaboratifs, y compris les écoles à service intégral. En dépit de cet intérêt et de ces préoccupations, peu d'évaluations des couts ou des bénéfices de l'intégration des différents services d'éducation, de santé et d'autres services humains ont été effectuées.

La responsabilisation dans le cadre de l'éducation dénote un système visant à informer ceux qui se trouvent à l'intérieur et à l'extérieur de l'arène éducative de la voie dans laquelle se dirigent les écoles, ainsi que du rythme du mouvement. Historiquement, l'accent en matière d'adaptation scolaire a été mis sur la responsabilisation fiscale et procédurale, bien que l'accent ait récemment été mis plutôt sur les résultats éducatifs (Harr et coll. 2008). L'accent sur l'utilisation de tests « à grands enjeux » dans l'ensemble du système comme méthode principale de responsabilisation scolaire semble être un phénomène principalement nord-américain, si l'on en juge par la documentation dans le cadre de la recherche sur le sujet.

Modèles et principes en matière de responsabilisation

Finn (2002) relève quatre versions de la responsabilisation qui s'appliquent à la réforme éducative. La première est la conformité, qui met l'accent sur l'adhésion aux processus attendus et l'adéquation des ressources ainsi que leur répartition appropriée et convenable. La deuxième concerne les normes et l'expertise professionnelles, et elle est basée sur le fait de s'en remettre à la position des pairs et collègues professionnels. La troisième est une réforme basée sur les normes, qui est une stratégie descendante imposée par l'extérieur stipulant le contenu que l'on souhaite voir les enfants apprendre, des tests pour évaluer s'ils l'ont appris, et impose des conséquences selon la réalisation ou non de l'apprentissage. La quatrième sorte de responsabilisation est un modèle de place de marché dans le cadre duquel les écoles sont directement responsables à l'égard de leurs clients, et la scolarité publique concurrence les écoles privées et les écoles à charte, les écoles en ligne et d'autres formes de choix en matière d'écoles, et des bons d'étude peuvent être fournis pour faciliter le choix. Dans l'actualité, on procède fréquemment à des appariements de deux approches telles que l'approche américaine actuelle, qui est basée sur la conformité, et l'évaluation basée sur des normes.

Les raisons des mécanismes de responsabilisation vont d'une vision de maintien de l'ordre (les écoles ne fonctionneront bien que grâce à une direction ferme et une surveillance étroite) à une vision formative plus collégiale (les écoles ont besoin d'une source systématique bien informée de rétroaction au sujet de leur travail) (Crooks 2003). Reflétant l'expérience néo-zélandaise, Crooks se penche sur la dernière vision et indique six critères de « responsabilisation intelligente » :

- La responsabilisation qui préserve et favorise la confiance entre les participants clés dans le cadre du processus de responsabilisation
- La responsabilisation qui intègre les participants dans le processus, leur donnant un sentiment fort de responsabilité et d'initiative professionnelle
- La responsabilisation qui encourage les réponses approfondies et intéressantes plutôt que les réponses superficielles
- La responsabilisation qui reconnait et essaie de compenser les limites importantes de notre capacité à saisir la qualité éducative au moyen d'indicateurs de performance
- La responsabilisation qui fournit une rétroaction bien motivée et efficace, favorise les idées en matière de performance et soutient la bonne prise de décision concernant ce qui devrait être célébré et ce qui devrait faire l'objet d'un changement
- Une conséquence du processus de responsabilisation est que la majorité des participants est plus enthousiaste et plus motivée dans son travail (ou au moins, pas moins enthousiaste et pas moins motivée).

De façon similaire, Jones (2004) relève les domaines suivants dans lesquels les écoles devraient faire l'objet d'une responsabilisation : le bienêtre physique et émotionnel des élèves, l'apprentissage de l'élève, l'apprentissage de l'enseignant, l'équité et l'accès, et l'amélioration. Il déclare également que les écoles devraient rendre des comptes à leurs clients principaux : les élèves, les parents et la communauté locale, plutôt que le gouvernement fédéral et les gouvernements des États. Cependant, reconnaissant que les systèmes de responsabilisation gouvernementale se poursuivront, Jones suggère les rôles appropriés suivants concernant l'approche au niveau du système :

- Elle devrait servir à améliorer l'apprentissage de l'élève et les pratiques des écoles ainsi qu'à garantir l'équité et l'accès, et non à récompenser ou à punir les écoles
- Elle devrait fournir des directives et des informations pour la prise de décision locale, et non servir à classer les écoles comme étant des réussites ou des échecs
- Elle devrait refléter une approche démocratique, comprenant un équilibre entre la responsabilité et le pouvoir au sein de différents échelons gouvernementaux.

En ce qui concerne l'évaluation de l'apprentissage de l'élève, Jones déclare que la responsabilisation devrait suivre des principes d'évaluation de qualité supérieure dans un système qui :

- Est principalement destiné à améliorer l'apprentissage de l'élève
- Correspond aux curriculums locaux
- Célèbre l'apprentissage et les capacités de raisonnement appliqués, pas uniquement la connaissance déclarative et les connaissances de base
- Incorpore le principe de mesures multiples, comprenant divers formats tels que l'écriture, les questions à réponses libres et les tâches basées sur la performance
- Soit accessible aux élèves avec différents styles d'apprentissage, profils d'intelligence, écarts par rapport à la norme et antécédents culturels.

Dans l'ouvrage intitulé « Accountability for Students with Special Needs : A Review of the Literature (An Interim Report), les Ressources de Gestion (2001) remarquent quatre raisons d'évaluer les résultats en matière d'éducation indiquées par Ysseldyke et Thurlow :

- L'amélioration du programme – des données peuvent aider à préciser les forces et les faiblesses des programmes pédagogiques et ces connaissances peuvent être appliquées afin d'améliorer les programmes
- La responsabilisation – des données sont recueillies afin de documenter dans quelle mesure les résultats attendus sont atteints et le degré de respect de ses obligations de la part d'un État; la bonne ou la mauvaise performance ont habituellement des conséquences
- L'information du public – des données sont communiquées de manière à montrer dans quelle mesure les résultats sont atteints
- L'élaboration de politiques – des données aident les décideurs à choisir parmi une gamme de solutions de rechange afin d'élaborer une politique.

L'Education Policy Reform Institute et le National Center on Educational Outcomes ont élaboré six principes d'évaluation inclusive et de systèmes de responsabilisation (Thompson, 2003, Thurlow, 2008) qui mettent fortement l'accent sur les évaluations scolaires dans le cadre de l'ensemble du système. Ces principes sont soutenus par de nombreuses caractéristiques qui définissent le principe de façon plus détaillée.

- Tous les élèves sont inclus, de manière à rendre les écoles responsables de leur apprentissage.
- La prise de décision de qualité supérieure détermine la façon dont les élèves participent.
- La communication publique comprend les résultats des évaluations de tous les élèves.
- Les décisions en matière de responsabilisation sont touchées de la même façon par tous les élèves.
- L'amélioration, la surveillance et la formation constantes garantissent la qualité de l'ensemble du système.
- Les évaluations permettent aux élèves de montrer leurs connaissances et leurs compétences selon le même contenu stimulant.

Domaines de responsabilisation

À la fin des années 80, l'OCDE a entrepris un projet concernant les « International Indicators of Education Systems » (INES). Scheerens (1995) a communiqué les indicateurs INES dans trois domaines :

- Les programmes et processus scolaires – les ressources dépensées, les ressources appliquées, le contenu pédagogique, les caractéristiques de la prise de décision, la période d'enseignement, les processus de scolarisation, les caractéristiques, les attentes et les attitudes du personnel
- Les résultats éducatifs – achèvement, statut après la scolarisation, opinions et (ou) perceptions, apprentissage et autres résultats
- Le contexte démographique et économique – les caractéristiques démographiques et socioéconomiques de la population, le soutien public, les ressources financières disponibles.

Peu après, l'American National Center on Educational Outcomes (NCEO) a signalé que la plupart des programmes de responsabilisation pour les élèves ayant un handicap devraient inclure des données d'entrée et de fonctionnement, ainsi que des données concernant le résultat afin de fournir des informations au sujet du contexte dans lequel les enfants apprennent :

- Les données d'entrée aident à planifier des budgets futurs, à préciser le caractère économique des programmes et à indiquer les besoins de groupes d'élèves (comprend des informations au sujet des ressources des programmes et des caractéristiques des élèves).
- Les données de fonctionnement comprennent des informations relatives au type, à la qualité de certains programmes ainsi qu'à l'accès à ces derniers (y compris l'opportunité d'apprendre, l'inclusion dans l'enseignement général, les attentes des enseignants, la relation entre les PIP et la pédagogie).
- Les données relatives au résultat fournissent des informations essentielles pour prendre des décisions concernant la réussite de l'éducation pour les élèves.

Le NCEO a publié un grand nombre de rapports au sujet de la responsabilisation concernant l'adaptation scolaire depuis le début des années 90.

Pendant des années, l'instrument de responsabilisation principal, ou peut-être le seul, concernant les résultats en matière d'adaptation scolaire était le Plan d'intervention personnalisé (PIP), qui exposait les attentes, les stratégies d'évaluation et les normes de performance de l'apprenant. Sa force était l'accent mis sur l'élève en tant qu'individu, et sa faiblesse était qu'un tel accent ne pouvait fournir des informations au niveau du système quant aux populations spécifiques (Ysseldyke et coll. 1998b). Le souhait d'aller au-delà de l'individu dans le cadre du système d'adaptation scolaire a entrainé la collecte de certains résultats scolaires, sociaux, psychologiques et comportementaux, habituellement par l'intermédiaire d'un système normalisé d'évaluation.

Le NCEO a élaboré un cadre concernant la responsabilisation en matière d'adaptation scolaire, destiné à être un système équilibré comprenant des normes, des commentaires et des processus pour le système ainsi que des résultats pour les élèves (Ysseldyke et coll. 1998a). Des résultats et des indicateurs ont été indiqués dans les domaines suivants :

- La littératie académique et fonctionnelle (communication, résolution de problème et pensée critique, compétences préscolaires, compétences scolaires en mathématiques, lecture et écriture, autres compétences scolaires et non scolaires, utilisation de la technologie)
- La santé physique (développement physique approprié compte tenu de l'âge, accès à des soins de santé de base, bonne condition physique, sensibilisation aux besoins en matière de sécurité, de condition physique et de soins de santé, choix de styles de vie sains)
- La responsabilisation et l'indépendance (indépendance appropriée compte tenu de l'âge, responsabilité envers soi, déplacements dans l'environnement)
- La contribution et la citoyenneté (respect des règles, des limites et des routines, responsabilité concernant les tâches à la maison et à l'école, le respect des règles scolaires et communautaires, le bénévolat, le vote)
- Le bienêtre personnel et social (surmonter de façon efficace les défis, les frustrations et les agents stressants personnels, posséder une bonne image de soi, s'entendre avec d'autres personnes, le respect des différences culturelles et individuelles
- La participation (présence à des activités de groupe et (ou) scolaires, la participation à des activités de groupe et (ou) scolaires, l'achèvement de la scolarité)
- Les accommodations (les élèves utilisent des enrichissements, des adaptations, des dispositions ou des compensations nécessaires pour atteindre des résultats dans chacun des domaines majeurs
- La satisfaction (la satisfaction des parents et des élèves concernant les expériences éducatives, la satisfaction des parents concernant les services éducatifs offerts à l'élève, la satisfaction de la communauté concernant les services éducatifs offerts à l'élève)
- L'implication de la famille (l'accès des familles à des ressources afin de soutenir l'enfant, la démonstration de compétences de soutien et d'adaptation de la part des familles).

Responsabilisation en matière d'études

L'accent principal des activités de surveillance fédérales et des États des États-Unis, et dans une moindre mesure, des provinces canadiennes, a été mis sur l'amélioration des résultats scolaires concernant tous les enfants, y compris ceux qui ont un handicap.

La vision sous-jacente est la croyance que les élèves ayant un handicap peuvent et doivent avoir les mêmes résultats scolaires que leurs pairs sans handicap. Afin que cela soit le cas, une pédagogie de qualité supérieure, l'accès au curriculum général basé sur les mêmes normes en matière de curriculum qui sont utilisées pour les élèves représentatifs, ainsi que des évaluations systématiques formatives et sommatives basées sur des normes doivent être en place afin de permettre à ces élèves de réussir malgré les barrières relatives aux handicaps. (Thurlow et coll. 2008)

En conséquence, les élèves ayant un handicap sont inclus dans les tests de connaissances. Thompson (2003) remarque que la communication publique de la performance des élèves dans le cadre d'évaluations à l'échelle de l'État devient un outil de plus en plus important afin de garantir que les écoles publiques rendent des comptes à tous leurs élèves. Avant 1990, la plupart des États incluaient 10 % ou moins de leurs élèves ayant un handicap dans les évaluations à l'échelle de l'État. Maintenant, tous les élèves aux É.-U. doivent participer aux systèmes d'évaluation à l'échelle de l'État, et il existe toujours des problèmes concernant les façons dont les élèves participent (évaluation générale ou évaluation alternative), le traitement des accommodations en matière de tests et en matière de communication des résultats (Lehr et Thurlow 2003). La loi intitulée « No Child Left Behind » (NCLB) véhicule la croyance selon laquelle chaque enfant peut apprendre et faire des progrès par rapport à des normes stimulantes dans des matières scolaires fondamentales. De plus, les systèmes scolaires s'exposent à des sanctions s'ils n'améliorent pas la performance de tous les élèves.

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est utilisé dans 41 pays. Les résultats des élèves de la Finlande ont été parmi les meilleurs en mathématiques et en lecture, alors que les élèves américains se sont classés en dessous de la moyenne. Dans le cadre de leur recherche d'explications concernant l'écart des résultats, Itkonen et Jahnukainen (2007) ont analysé la conception institutionnelle et les politiques de responsabilisation aux É.-U. et en Finlande. Les auteurs ont trouvé une différence de point de vue de base entre les deux pays : en Finlande, la réussite est un concept de responsabilisation collective alors qu'aux É. U., la responsabilisation est vue comme reposant largement sur les épaules de l'individu. Les politiques de responsabilisation américaines sont basées sur la réussite comparative, ce qui, selon les auteurs, est plus susceptible d'utiliser les sanctions comme outil de mise en œuvre. Les politiques de responsabilisation finnoises, élaborées autour de l'équité et dans le cadre desquelles la réussite est définie en termes absolus pour les élèves, sont plus susceptibles d'être mises en œuvre avec des instruments de développement de capacité tels que la formation et les ressources supplémentaires.

Parmi d'autres résultats, on peut trouver :

- Le système scolaire finlandais est très centralisé (curriculum, financement et formation des enseignants) alors que celui des É.-U. est très décentralisé : cela pourrait expliquer la faible variation des résultats des élèves en Finlande.
- Des évaluations à grands enjeux aux É.-U. mettent l'accent sur « la réussite concurrentielle, normative » et sont utilisées pour comparer la performance des écoles par rapport à des normes de compétence et les médias communiquent souvent les résultats des tests pour classer les écoles. En Finlande, la réussite est définie conformément à la réussite d'un individu dans le temps ou par rapport à des normes et n'entraine pas de classements d'écoles ou d'autorités scolaires.
- Aux É.-U., les services de la petite enfance s'adressent à un faible pourcentage d'élèves qui ont un handicap ou qui sont désavantagés. En Finlande, les services de la petite enfance en matière de santé et d'éducation sont universels.
- Le système finnois offre des interventions intensives à une grande partie de la population de l'école primaire (environ 28 %) afin qu'elle puisse posséder des compétences scolaires. Cela est effectué sans détermination officielle des handicaps. La majorité ne nécessite pas d'intervention après l'école primaire. Aux É.-U., la recommandation, l'évaluation et la détermination officielle des handicaps sont requises avant que l'enfant ne reçoive des services d'adaptation scolaire, mais une proportion beaucoup plus faible reçoit des services.

La Nouvelle-Zélande possède un profil de responsabilisation nettement différent de celui du Canada et des É.-U. Les tests à grands enjeux sont peu utilisés, sauf au cours des trois dernières années d'école secondaire. Les exigences en matière de curriculum suivent maintenant des modèles basés sur les résultats, mais la surveillance s'effectue principalement par l'intermédiaire de visites à l'école selon un modèle d'examen et d'assistance, et par l'intermédiaire d'auto-examens de l'école. Il existe une surveillance périodique des compétences en matière de connaissances ainsi que des attitudes des élèves au cours de la quatrième et de la huitième année au cours d'un cycle de quatre années, mais avec des échantillons représentatifs à l'échelon national de 1 500 élèves. Le test est effectué individuellement ou en groupes de quatre élèves, car de nombreuses activités sont des activités d'évaluation; l'enregistrement vidéo est largement utilisé afin d'enregistrer les réponses de l'élève. Cela permet la responsabilisation du système qui indique les aspects s'améliorant, demeurant inchangés ou déclinant à l'échelon national, et aide à déterminer les priorités en matière de changement de curriculum et de perfectionnement des enseignants. Aucune information n'est fournie au sujet des élèves, de façon individuelle, ou au sujet des écoles.

Le préambule d'IDEA 2004 énonce que presque 30 ans de recherches et d'expérience ont démontré que l'éducation des enfants ayant un handicap peut être plus efficace en ayant des attentes élevées au sujet de ces enfants et en garantissant qu'ils aient accès au curriculum d'enseignement général dans une salle de classe ordinaire, dans la plus grande mesure du possible, afin :

- De respecter les objectifs de développement et, dans la plus grande mesure du possible, les attentes stimulantes qui ont été établies pour tous les enfants
- D'être prêts à mener des vies adultes productives et indépendantes, dans la plus grande mesure du possible.

Le département de l'Éducation des É.-U. (2008) a ciblé 20 indicateurs de performance concernant l'adaptation scolaire :

- Taux d'obtention de diplômes – pourcentage de jeunes bénéficiant de PIP obtenant un diplôme régulier par rapport au pourcentage de jeunes obtenant un diplôme régulier
- Taux de décrochage – pourcentage de jeunes bénéficiant de PIP décrochant de l'école secondaire par rapport au pourcentage de jeunes décrochant de l'école secondaire
- Évaluations sur l'ensemble de l'État (participation, niveau de capacité) – participation et performance d'enfants ayant un handicap dans le cadre d'évaluations à l'échelon de l'État (avec ou sans accommodations, utilisation d'évaluations et de normes du niveau d'année d'études ou évaluation et normes de rech.ange)
- Taux de suspension et (ou) d'expulsion – taux de suspension et d'expulsion en fonction du handicap, de la race et de l'ethnicité
- Environnement le moins restrictif (de 6 à 21 ans) – pourcentage d'enfants bénéficiant de PIP âgés de 6 à 21 ans retirés des classes régulières < 21 % ou plus de 60 % de la journée, ou relevant d'écoles distinctes, de placements en établissement, à domicile ou relevant de placement en hôpital
- Préscolaire – avec des pairs se développant normalement – pourcentage d'enfants du préscolaire bénéficiant de PIP qui ont fait l'objet d'adaptation scolaire et de services associés dans des groupes de niveau avec des pairs se développant normalement
- Résultats préscolaires – pourcentage d'enfants du préscolaire bénéficiant de PIP qui font preuve de compétences socio-émotionnelles améliorées, d'acquisition de connaissances et de compétences, de l'utilisation de comportements appropriés afin de satisfaire leurs besoins
- Implication des parents – pourcentage de parents ayant un enfant recevant des services d'adaptation scolaire et qui signalent que l'école a facilité l'implication des parents comme moyen d'amélioration des services et des résultats pour les enfants ayant un handicap
- Représentation disproportionnée dans le cadre de l'adaptation scolaire – pourcentage de conseils scolaires dont la représentation des groupes raciaux et ethniques est disproportionnée dans le cadre de l'adaptation scolaire et des services associés
- Représentation disproportionnée dans certaines catégories de handicaps – pourcentage de circonscriptions dont la représentation des groupes raciaux et ethniques est disproportionnée dans certaines catégories de handicaps
- Évaluation initiale et admissibilité en temps voulu après le consentement des parents – pourcentage d'enfants qui ont été évalués et dont l'admissibilité a été déterminée dans les délais établis par l'État (35 jours scolaires à Washington)
- Transition de la Partie C (de la naissance à 2 ans) à la Partie B (de 3 ans à 21 ans) et bénéficiant de PIP avant le 3e anniversaire – pourcentage d'enfants recommandés par la Partie C avant l'âge de 3 ans, qui sont jugés admissibles à la Partie B, et qui ont développé et mis en place un PIP avant leur troisième anniversaire
- PIP secondaires de transition – pourcentage de jeunes âgés d'au moins 16 ans bénéficiant d'un PIP incluant des objectifs et des services de transition annuels coordonnés et mesurables qui permettront raisonnablement à l'élève d'atteindre les objectifs postsecondaires
- Résultats postsecondaires – pourcentage de jeunes ayant bénéficié de PIP, qui ne sont plus à l'école secondaire et qui ont été employés de façon concurrentielle, inscrits dans un certain type d'écoles postsecondaires, ou les deux, dans un délai d'un an suivant leur départ de l'école secondaire

- Supervision générale – correction de la non conformité – le système décèle et corrige la non-conformité dès que possible, mais en aucun cas au-delà d'un an après avoir relevé la non-conformité (incluant la surveillance, les plaintes, les auditions, etc.)
- Résolution en temps voulu des plaintes des citoyens – pourcentage de plaintes écrites signées ayant fait l'objet d'émissions de rapports qui ont été résolues dans un délai de 60 jours ou dans un délai prorogé pour des circonstances exceptionnelles concernant une plainte particulière
- Décision en temps voulu des demandes effectuées selon le processus officiel – pourcentage de demandes d'audition intégralement jugées selon le processus officiel qui ont été intégralement jugées dans le délai de 45 jours ou dans un délai prorogé de façon appropriée par le conseiller de l'audition à la demande de l'une des parties
- Accords de règlement – pourcentage de demandes d'audition qui ont fait l'objet de séances de règlement et qui ont été réglées grâce à des accords de règlements dans le cadre de séances de règlement
- Accords de médiation – pourcentage de médiations tenues et qui ont entrainé des accords de médiation
- Données communiquées par l'État en temps voulu et avec exactitude.

Critiques de la responsabilisation à grands enjeux

L'utilisation d'évaluations s'appliquant à l'ensemble du système pour les élèves ayant un handicap basées sur le curriculum d'enseignement général fait l'objet d'un grand nombre de critiques et a également ses partisans. Ravitch (2002) prédit qu'à court terme, l'éducation américaine continuera de reposer sur deux paradigmes : le paradigme des concepteurs de politiques qui insistent sur le fait que le système scolaire public doit faire l'objet des mêmes intéressements et sanctions basés sur sa performance, comme le sont d'autres organisations, et le paradigme de l'éducation professionnelle qui croit que la profession devrait être isolée de la pression publique en matière de responsabilisation.

La préoccupation selon laquelle le gouvernement fédéral et les gouvernements des États, plutôt que de fournir des directives d'amélioration ou des ressources fiscales appropriées aux écoles, imposent des exigences et des sanctions rigoureuses, a été exprimée. Certains enseignants croient que tous les élèves ne peuvent pas atteindre la norme requise, et suggèrent que le but des évaluations du système devrait être de démontrer la croissance plutôt qu'un critère absolu. Alors que l'accent mis sur la réussite pourrait améliorer les résultats à la fois dans le cadre de l'enseignement général et dans le cadre de l'adaptation scolaire, il est peu probable que les élèves ayant un handicap « rattrapent » leurs pairs qui n'ont pas de handicaps. Un système basé sur des normes communes qui doivent être apprises dans un délai indiqué n'est pas compatible avec ce que nous savons des caractéristiques de la pratique de l'adaptation scolaire efficace dont la caractéristique est l'individualisation (Hardman 2006).

En vertu du principe du choix parental, les écoles ont la responsabilité d'améliorer leur pédagogie et leurs services. En pratique, les parents des élèves ayant un handicap peuvent se sentir comme une minorité sans influence (Jordan 2001). Dans la plupart des autorités scolaires, ils ont également des pouvoirs limités en matière d'appel.

Selon Ryan (2007), la décision future en matière de politique devra prendre en compte les questions suivantes :

- Est-ce qu'un système éducatif basé sur des normes doit inclure tous les élèves?
- Est-il approprié d'inclure des élèves ayant de grands handicaps dans les normes communes lorsque les normes ne reflètent pas leurs besoins uniques?
- Est-ce que les notes d'évaluations de ces élèves sont pertinentes par rapport aux notes des pairs sans handicaps?

Évaluations alternatives

Lorsque les élèves ayant un handicap ne sont pas en mesure de répondre de façon significative à des évaluations normalisées dans le cadre de l'enseignement général, même avec des accommodations, les États ont élaboré des évaluations de rechange afin d'évaluer et de communiquer leur apprentissage (Lehr et Thurlow 2003).

Quenemoen (2008) a élaboré un bref historique en matière d'évaluations de rechange, et les informations suivantes proviennent de ce document. Pour la majorité des élèves ayant un handicap, le curriculum d'enseignement général est utilisé avec des adaptations, au besoin. Cependant, pour les élèves ayant un handicap important en matière cognitive, la pertinence du curriculum général n'apparait pas immédiatement. Des curriculums de rechange ont été utilisés, allant d'un curriculum adapté à la petite enfance dans les années 70 à un modèle de compétences fonctionnelles dans les années 80, à un curriculum général modifié dans les années 90.

Les évaluations de rechange sont destinées aux élèves dont l'exposition au contenu est trop limitée pour qu'ils participent aux évaluations régulières, même avec des accommodations. Aux É.-U., il existe des différences considérables dans les pourcentages d'élèves dans les États qui participent à des évaluations de rechange, allant de moins de un pour cent à neuf pour cent. Les approches les plus communément utilisées en matière d'évaluation de rechange pour ces élèves sont l'analyse du portefeuille ou des preuves, des échelles d'évaluation, des listes de contrôle ainsi que celle des PIP.

Une étude de 2005 portant sur des résultats en matière d'adaptation scolaire a précisé des résultats calculés par rubrique en matière d'évaluations de rechange, par État. Ils comprennent (classés par fréquence) :

- La compétence
- Le niveau d'assistance
- Le degré des programmes
- Le nombre de groupes de niveaux
- La correspondance avec les normes de contenu scolaire
- La capacité à généraliser
- Le caractère approprié
- Le soutien du personnel
- Les relations sociales
- L'autodétermination

Quenemoen (2008) remarque que seul le premier critère n'a pas fait l'objet de controverse parmi les experts en cette évaluation. Elle indique également que les États continuent d'éprouver des difficultés à concevoir un curriculum et des évaluations de rechange qui ne perdent pas l'intégrité des normes du contenu du niveau scolaire pour les élèves ayant les handicaps les plus importants.

Thurlow et coll. (2008), lorsqu'ils détaillent les caractéristiques d'une « approche de principe » en matière d'évaluation de responsabilisation pour les élèves ayant un handicap, parlent de nombreuses pratiques d'excellence prometteuses :

- Le classement sectoriel des données des différents groupes d'élèves y compris ceux ayant des handicaps ou ceux utilisant différentes accommodations, car ces informations soutiennent l'utilisation de données pour l'amélioration de la pédagogie et de l'évaluation
- L'inclusion de « tous » les élèves dans les systèmes de responsabilisation, y compris ceux se trouvant dans des écoles privées, des écoles à charte, des programmes d'enseignement à domicile, des programmes en ligne et des groupes de niveaux institutionnels
- La formation qui met l'accent sur la liaison du curriculum avec la pédagogie et l'évaluation
- La communication et l'explication du nombre et du pourcentage d'élèves non évalués ou dont les résultats n'ont pas été communiqués
- La responsabilisation et l'inclusion

Traditionnellement, les difficultés à l'école et avec l'enseignement ont été considérées comme étant liées à l'élève en raison d'un handicap, d'une différence ou de son manque d'intérêt. Ferguson (2008) note que la recherche de l'UNESCO parle de l'importance de changer d'approche pour distinguer le handicap du « diagnostic », dans l'évaluation consciencieuse de l'interaction entre l'élève et le milieu scolaire. Certains ont avancé que les pratiques de l'école créent des obstacles pour plusieurs élèves et qu'une plus grande attention devrait être portée sur l'élimination ou la réduction de ces obstacles plutôt que sur le diagnostic des handicaps de l'élève. Une approche suggérée est le cadre SETT où la planification pédagogique tient compte de la relation entre l'élève, le milieu, l'objectif et les moyens (Zabala 2005, 2007). Jordan (2001) note qu'il existe toujours un continuum des convictions des éducateurs s'étalant entre deux pôles nommés pathognomonique (où les éducateurs cherchent à confirmer et à étiqueter la pathologie) et interventionniste (où les éducateurs cherchent des techniques et des programmes afin d'adapter l'instruction aux caractéristiques de l'apprenant), même si la tendance des dernières années penche vers l'interventionnisme du continuum. Les convictions influent sur les comportements. Les enseignants aux idées interventionnistes favorisent l'élimination des obstacles à l'apprentissage des élèves ayant des handicaps.

Le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2009) a réalisé un examen systématique des études comparant les résultats scolaires des élèves ayant des besoins d'adaptation scolaire dans un environnement inclusif avec leurs pairs dans un environnement séparé. Trente études, la plupart provenant des États-Unis, mais aussi du Royaume-Uni et du Canada, ont examiné les résultats scolaires des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, des handicaps intellectuels, des problèmes de langage et des handicaps mixtes dans les deux environnements.

- Il ressort qu'un environnement inclusif semble préférable à un environnement séparé pour les élèves ayant des handicaps, même si plusieurs études arrivent à des conclusions différentes. Les auteurs en arrivent à la conclusion que l'environnement, inclusif ou séparé, n'est peut-être pas la variable la plus importante dans la prévision des résultats des élèves ayant des handicaps.
- Il n'y a que peu d'études qui s'intéressent aux élèves ayant des handicaps intellectuels, mais elles suggèrent qu'un environnement inclusif offre un avantage réel pour ces élèves.
- Peu d'études traitent des élèves ayant des difficultés de langage, mais les données favorisent l'inclusion.
- Les études portant sur les élèves ayant des handicaps mixtes favorisent l'inclusion.
- Là où les élèves ayant des besoins d'adaptation scolaire ont réussi, l'environnement comprenait un soutien approprié largement supérieur à celui offert aux élèves de l'enseignement général.

Les auteurs concluent leur rapport en disant que « l'environnement inclusif ne semble pas désavantager l'éducation de la plupart des élèves ayant des besoins d'adaptation scolaire » et il offre dans plusieurs cas un avantage par rapport à un environnement séparé. Cependant, les auteurs notent que les résultats ne sont pas homogènes et que les effets sont d'une amplitude limitée en général.

Le rapport du CCA affirme aussi que la qualité de l'éducation est probablement un facteur plus important dans la réussite scolaire et que la formation des enseignants qui travaillent avec les élèves ayant des besoins d'adaptation scolaire est probablement la mesure la plus importante pour assurer la réussite scolaire. Un nombre raisonnable d'élèves par classe peut être un facteur important pour la réussite d'une approche inclusive. Les auteurs notent que « les avantages de l'inclusion ne sont pas écrasants...les commissions scolaires et les écoles seraient bien avisées d'assurer l'offre d'une gamme de services pour soutenir les élèves ayant des besoins différents ».

Responsabilisation et détection des handicaps

Certains chercheurs avancent que les évaluations de l'admissibilité fondées sur une catégorie de handicap sont peu pertinentes quant à la planification et à la prestation de programmes d'éducation et donnent une représentation disproportionnée d'enfants ayant des différences ethniques et culturelles dans les programmes d'adaptation scolaire (Hardman et Nagle 2004). Dans une comparaison entre la prestation de programmes d'adaptation scolaire en Alberta et en Finlande, Jahnukainen (2008) détermine que :

Le modèle albertain actuel est fondé sur un modèle de handicap « psycho-éducationnel » qui met beaucoup d'emphase sur l'évaluation spécialisée et sur un système de codification complexe. En Finlande, l'admissibilité à l'adaptation scolaire est fondée sur l'observation des besoins et elle est interprétée comme des difficultés plutôt que des handicaps reliés à l'apprentissage. Le résultat est que les deux territoires ont une proportion relativement élevée d'élèves en adaptation scolaire, la pression étant sur les élèves ayant des handicaps graves en Alberta tandis qu'en Finlande, la plus grande partie du soutien spécial est dévolue à des actions préventives pour les élèves ayant des difficultés légères.

La détection de certains handicaps ou de certains besoins spéciaux peut être mesurée et déterminée objectivement; par exemple, il y a habituellement consensus lorsqu'un élève est aveugle. Par contre, de nombreux cas sont moins facilement déterminés ou ont plusieurs définitions différentes (comme les difficultés d'apprentissage, les handicaps cognitifs, les enfants surdoués et les handicaps affectifs ou comportementaux). Leur détermination nécessite beaucoup de jugement professionnel et, par conséquent, les résultats varient grandement. Il y a de grands écarts dans le nombre d'élèves caractérisés par des handicaps dans divers pays; le pourcentage varie de 0 % en Islande à 26 % en Finlande et il est de 11 à 12 % aux États-Unis et de 4 à 5 % dans la plupart des pays européens (Ackerman sans date, Ferguson 2008).

Les deux problèmes les plus souvent relevés dans la documentation sur le financement de l'adaptation scolaire sont les efforts pour trouver le meilleur modèle de financement et l'évaluation de la correspondance entre le modèle et les critères retenus. Thomas Parrish est celui qui a écrit le plus sur ce sujet (2000, 2001, 2004, 2006 et 2008) dans les publications américaines.

Modèles de financement

Bien qu'il n'y ait pas de consensus dans la documentation sur le meilleur modèle de financement, on s'entend généralement sur les critères qui devraient servir dans l'évaluation de son efficacité. Ces critères, développés d'abord par Hartman (1992), puis élargis par Parrish (1994), disent que le modèle de financement doit être intelligible, constant, souple, pertinent, doit produire facilement des rapports, être fondé sur les couts, permettre le contrôle des couts, faire le lien entre l'adaptation scolaire et l'éducation en général et être neutre en termes d'identification et de placement. On reconnait qu'aucune formule de financement ne peut répondre à tous ces critères d'une manière convenable et que l'accent sur un des critères en pénalise un ou plusieurs autres.

Plusieurs auteurs, depuis Noah et Sherman (1979) jusqu'à Harr et autres (2008), confirment qu'il n'y a pas une seule approche qui est la meilleure quant au financement de l'adaptation scolaire. Les études des systèmes de financement en Europe, au Canada, aux États-Unis et en Australie ont trouvé que chaque territoire adopte son système de financement de l'éducation à la suite d'un long processus de rajustements et de compromis en fonction de son contexte propre et de ses politiques. Il y a quatre modèles de base de financement de l'adaptation scolaire : (a) remboursement sur une base de pourcentage des couts, (b) système de pondération des élèves, (c) financement basé sur les enseignants ou le personnel et (d) financement basé sur un recensement. La plupart des systèmes constituent une combinaison des quatre modèles au lieu d'un seul.

Chaque modèle de financement comprend ses mesures incitatives et dissuasives, planifiées ou non, qui influencent directement ou indirectement l'orientation, le volume et les genres de services fournis localement (NASBE 2002, Parrish 2006, Parrish et Harr et autres 2008). Certains modèles encouragent l'identification de plus d'élèves pour générer plus de revenus localement, tandis que d'autres freinent une telle identification parce qu'elle répartit un financement déterminé sur plus d'élèves. Certains modèles encouragent un placement particulier, comme les classes ou les écoles spécialisées, en les finançant à un taux plus élevé que les classes et écoles régulières. Greene et Forster (2002) ont comparé les États qui prévoyaient un financement basé sur des subventions globales ou sur un recensement avec ceux qui offraient une « prime » pour les élèves ayant des besoins d'adaptation scolaire; ils ont pu déterminer que la croissance du nombre d'élèves ayant des besoins d'adaptation scolaire était beaucoup plus élevée dans les États dont le financement était fondé sur l'identification des élèves. Selon Green (2007), les coupons pour l'adaptation scolaire sont une mesure prometteuse pour améliorer la qualité de l'éducation et contenir la croissance.

Le financement basé sur des subventions globales ou sur un recensement gagne en popularité en raison de sa simplicité, mais il n'est peut-être pas sensible aux besoins propres de la population de chaque autorité scolaire, étant donné que les élèves ayant des handicaps importants et à couts élevés ne sont pas, habituellement, répartis uniformément entre les autorités scolaires. Les modèles qui comportent des restrictions sur l'utilisation des fonds ou la constatation des couts par genre de subvention réduisent la souplesse des autorité scolaires et des écoles à un financement commun des programmes qui pourraient desservir une gamme variée d'élèves incluant ceux qui ont besoin d'adaptation scolaire, de cours d'anglais comme langue seconde ou ceux qui sont défavorisés. Certains territoires ont des formules de financement qui comprennent des facteurs tenant compte de la pauvreté ou de la présence quotidienne moyenne.

Harr et autres (2008) notent les préoccupations souvent soulevées concernant l'explosion des couts des poursuites liées à l'adaptation scolaire aux États-Unis. Même si ces couts sont estimés à seulement 0,3 % du financement total de l'adaptation scolaire, les cas particuliers peuvent couter cher aux autorités scolaires et on soupçonne que les menaces de poursuites poussent les autorités scolaires à offrir plus de services d'adaptation scolaire que ce qu'elles croient nécessaire.

Une étude pancanadienne sur le financement de l'adaptation scolaire (McBride 2004) montre que :

- La moitié des provinces et territoires mettent en commun les revenus provenant de sources provinciales ou territoriales et les redistribuent selon une formule aux conseils scolaires locaux, avec l'administration publique supérieure fournissant la totalité du financement. Dans les autres provinces ou territoires, le financement central va de 48 à 78 %, les conseils scolaires locaux étant responsables du solde.
- Seulement deux provinces ou territoires incluent le financement de l'adaptation scolaire dans l'allocation de base.
- La plupart des provinces ou territoires ont recours à une identification des élèves pour allouer une partie du financement de l'adaptation scolaire, particulièrement dans le cas de handicaps importants.
- Un thème prédomine dans la plupart des provinces ou territoires, celui d'une plus grande souplesse accordée aux autorités locales accompagnée d'un mécanisme amélioré concernant la responsabilisation des résultats des élèves et du respect des normes provinciales ou territoriales en ce qui concerne les programmes et services.

Pressions sur les couts

Les systèmes scolaires du monde entier font face à un nombre croissant d'élèves ayant des besoins d'adaptation scolaire, à une demande accrue quant aux services et à des pressions pour augmenter le soutien financier de l'adaptation scolaire. La maitrise des couts est une préoccupation croissante à tous les niveaux des systèmes scolaires et certains redoutent que le financement de l'adaptation scolaire se fasse au détriment des investissements dans l'enseignement général. Parrish (2000, 2004) et Harr (2008) ont examiné des études américaines portant sur le financement en général et sur l'adaptation scolaire sur des périodes allant de 5 à 25 ans et ont rapporté les faits suivants :

- Des augmentations réelles des investissements et dans l'éducation en général et dans l'adaptation scolaire
- Le cout moyen d'un élève de l'enseignement général a augmenté plus rapidement que celui d'un élève de l'adaptation scolaire
- L'augmentation des dépenses dans l'adaptation scolaire est surtout imputable aux taux croissants d'identification plutôt qu'aux couts par élève (c.-à-d. en raison du volume plutôt que des pressions sur les couts)
- Le pourcentage d'inscription à l'adaptation scolaire par rapport aux inscriptions totales de la maternelle à la douzième année a augmenté pratiquement chaque année depuis qu'on a commencé à recueillir des données en 1976-77
- Les élèves ayant le même niveau de handicap ont des niveaux très différents de gravité, ce qui signifie de grandes variations dans les couts pour la même catégorie de handicap.

Parrish et autres (2004) notent que, bien qu'il soit exact qu'un nombre croissant d'élèves ont des handicaps graves, la croissance de loin la plus importante se retrouve dans les catégories de handicaps moins graves, particulièrement dans les difficultés d'apprentissage.

En raison de l'importance particulière portée à la responsabilisation en éducation, l'adaptation scolaire peut être vue de plus en plus comme le programme idéal pour les élèves qui n'arrivent pas à répondre aux normes de plus en plus élevées. De plus, étant donné que les parents sont peut-être plus au courant des nombreux services et privilèges offerts aux enfants en vertu de la règlementation de l'adaptation scolaire, ils peuvent croire que l'adaptation scolaire est le programme par lequel leurs enfants peuvent obtenir de l'aide.

Parrish (2000, 2004) est d'avis que la plus grande partie de la croissance des inscriptions à l'adaptation scolaire est due à la tendance croissante d'y placer les élèves parce qu'il n'y a pas de meilleures solutions. La NASBE (2002) a déterminé des stratégies dont pourraient tenir compte les décideurs et les praticiens pour réduire les pressions sur les couts de l'adaptation scolaire tout en s'assurant que les élèves ayant des besoins d'adaptation scolaire reçoivent les services dont ils ont besoin :

- Créer une gamme élargie de programmes solides de prévention et de correction qui seraient des solutions viables à l'adaptation scolaire puisque celle-ci n'est ni la meilleure solution, ni la plus économique dans le cas des élèves ayant des difficultés d'apprentissage assez légères
- Assurer que les élèves ont accès aux programmes de prévention et de correction avant de penser à l'adaptation scolaire
- Examiner et penser à modifier certains aspects des systèmes de financement de l'adaptation scolaire qui comportent des mesures incitatives concernant l'identification accrue dans l'adaptation scolaire, particulièrement quant aux modes de services couteux comme les placements privés ou les services centralisés ou séparés qui peuvent être moins efficaces en termes d'éducation
- Déterminer des normes raisonnables de prestation de services pour les élèves aux besoins variables pour offrir un système de services plus cohérent et plus efficace
- Suivre les résultats des élèves en fonction des variations dans les investissements dans les programmes pour fournir de meilleures données sur l'efficacité des alternatives à l'adaptation scolaire et leur rapport coût-efficacité
- Prévoir une mise en commun pour offrir un soutien aux autorités scolaires, particulièrement les plus petites, qui comptent des élèves ayant des besoins extrêmement couteux sur une année donnée
- Réclamer un remboursement auprès des régimes d'assurance maladie pour compenser partiellement certains des couts de l'adaptation scolaire
- Encourager la coopération et la collaboration entre les autorités scolaires locales et régionales pour faciliter une prestation aux élèves plus efficace quant aux couts, particulièrement dans le cas des élèves ayant des handicaps avec peu d'incidences qui demandent des services intensifs et couteux
- La détection précoce et la prévention des problèmes de santé et sensoriels

Il a été rapporté que le système d'éducation des enfants ayant un handicap offre actuellement des avantages financiers aux écoles qui identifient plus d'élèves ayant un handicap que nécessaire et offrent ensuite moins de services à ceux-ci (Greene 2007). Greene a également indiqué qu'une solution efficace aux problèmes du système actuel serait de remettre aux élèves ayant un handicap des bons représentant le cout de leur éducation au sein des écoles publiques, leur donnant effectivement le choix entre le système public et privé. Cet article étudie des analyses empiriques des relations entre les avantages financiers et la sur-identification, ainsi que les avantages potentiels des bons pour l'adaptation scolaire. Ses conclusions, les bons pour l'adaptation scolaire, sont une idée prometteuse pour améliorer la qualité de l'éducation des élèves ayant un handicap tout en réduisant la croissance des inscriptions à l'adaptation scolaire. Les impacts négatifs potentiels de la réduction de l'inclusion sociale ne sont pas étudiés.

Une des approches à la limitation des couts est de réduire la quantité d'élèves identifiés selon des catégories définies de handicaps ou de besoins en adaptation scolaire. La définition de catégories dans l'adaptation scolaire se traduit par des critères d'admission de plus en plus sévères pour limiter les chiffres et les couts (Jordan 2001) et une demande accrue de documentation sur les pathologies.

Adéquation du financement

L'adéquation du financement scolaire, notamment de l'adaptation scolaire, semble être un différend éternel. Des systèmes de responsabilisation et de financement tentent de répondre à la question de l'adéquation des services et du soutien. Lorsque questionnés, la plupart des éducateurs au Canada ont indiqué que le financement est insuffisant, ainsi que la quantité de spécialistes et d'autres services pour les élèves ayant des besoins particuliers [traduit de l'anglais] (Kierstead et Hanvey 2001, Jeary 2008). Mais ces insuffisances perçues sont rarement liées sans équivoque à des données.

Aux États-Unis, il y a eu un certain nombre d'affaires liées à l'adéquation du financement scolaire. La pression judiciaire qui s'en est suivie a forcé la main de plusieurs États pour que ceux-ci déterminent le cout minimum d'une éducation adéquate qui réussit à atteindre une norme spécifiée de résultats scolaires [traduit de l'anglais] (Harr et coll. 2008). Pour l'adaptation scolaire, déterminer l'adéquation est plus complexe – comment déterminer le cout adéquat de la multitude de services de nature variée nécessaire pour les besoins divers et individuels des élèves en adaptation scolaire? Il a été suggéré qu'étudier l'adéquation pourrait mettre en avant le concept de normes de service pour l'adaptation scolaire – quels services devraient être offerts, quel pourcentage d'élèves devait recevoir quels services, quelles devraient être la taille des classes et le nombre de dossiers raisonnables pour les spécialistes. Il a également été indiqué que l'adéquation de l'adaptation scolaire doit aussi être liée aux critères d'adéquation pour tous les élèves, en raison du circuit fermé auxquels ils font partie.

CONCLUSION

Les enjeux et les tendances suivants sont les sujets communs abordés par les dernières publications sur l'adaptation scolaire :

- Le prolongement de la politique d'inclusion scolaire
- L'augmentation de la diversité dans les salles de classe
- L'accès et l'expansion du programme général
- Les pratiques exemplaires associées à la différentiation et la personnalisation de l'éducation
- La formation et la préparation accrues des enseignants et des aides-enseignants
- Une meilleure utilisation de la technologie dans la salle de classe
- Une participation plus importante des parents
- Une approche collaborative pour desservir les élèves de tous les réseaux de service gouvernementaux de la province
- Des modifications des modèles de financement et de responsabilisation pour changer des avantages désormais indus

Il se pourrait qu'un des défis clés soit de déterminer clairement la portée et l'envergure du changement et de la direction visés, surtout à une époque de demande croissante de services d'adaptation scolaire. D'un autre côté, la demande croissante elle-même est perçue comme étant un symptôme indiquant le besoin d'un changement systémique.

References

Alberta Education. Accountability for Students with Special Needs: A Review of the Literature: An Interim Report. Prepared for Alberta Learning. Edmonton, AB: Management Resources, Alberta Learning. 2001.

Alberta Education. Inclusion: Setting the Direction for Special Education in Alberta. Edmonton, AB: Fall 2008.

Alberta Education. Literature Search Findings on Wraparound/ Full-Service Schools. Edmonton, AB: Accountability & Reporting System Improvement Group, October 2008.

———— . Accountability in Special Education, Results of the Public Consultation. Edmonton, AB: Special Education, June 2003.

———— . An Accountability Framework for Learning and Program Outcomes of Students with Special Needs. Part 1 – Discussion Paper, and Part 2 – Response Document. Edmonton, AB: Special Programs Branch, April 2002

Abrams, L. & J. T. Gibbs. "Planning for Change: School-community Collaboration in a Full-service Elementary School." Urban Education 35, no. 1 (2000): 79-103.

Ackerman, Paul, Robert Jaeger and Anne Smith. Special Education, Current Trends. Answers.com. http://www.answers.com/topic/special-education-current-trends. (accessed April 20, 2009).

Aldrich, Sharon D., Robyn Boustead, John Heskett. "Implications of Integrated, School-Linked Human Services for State Systems." Journal of Educational and Psychological Consultation 10 no.3 (2000): 269-279.

Armstrong, Felicity and Len Barton. "Policy, Experience and Change and the Challenge of Inclusive Education: The Case of England" in Barton, L. and F. Armstrong, Eds. Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education. The Netherlands: Springer Publishing (2007): 5-18.

Barton, L. and F. Armstrong, Eds. Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education. The Netherlands: Springer Publishing, 2007.

Bassett, Diane S. and Carol A. Kochhar-Bryant. "Strategies for Aligning Standards-Based Education and Transition." Focus on Exceptional Children 39 no.2 (Oct. 2006): 1-19.

Bender, William N. and Cara Shores, Eds. Response to Intervention: A Practical Guide for Every Teacher. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 2007.

Bennett, Sheila and Kathleen Wynne. Special Education Transformation: The Report of the Co-chairs of the Working Table on Special Education. Toronto, ON: Ontario Ministry of Education. 2006.

Bergeron, Renee, Randy G. Floyd and Elizabeth I. Shands. "States' Eligibility Guidelines for Mental Retardation: An Update and Consideration of Part Scores and Unreliability of IQs." Education and Training in Developmental Disabilities, 43 no.19 (Mar 2008): 123-131.

Brassard, Marla R. and Ann E. Boehm. Preschool Assessment. Principles and Practices. New York, NY: Guilford Publications. 2007.

Bruns, E.J., Walker, J.S., Adams, J., Miles, P., Osher, T.W., Rast, J., VanDenBerg, J.D. & National Wraparound Initiative Advisory Group. "Ten principles of the wraparound process." Portland, OR: National Wraparound Initiative, Research and Training Center on Family Support and Children's Mental Health, Portland State University. 2004.

Burns, B. J., S. K. Schoenwald, J.D. Burchard, L. Faw, and A. B. Santos. "Comprehensive Community-based Interventions for Youth with Severe Emotional Disorders: Multi-systemic Therapy and the Wraparound Process." Journal of Child and Family Studies 9 (2000): 283-314.

Cahill, Margaret, (Ed.) Ng Arohaehae Whai Hua: Self-Review Guidelines for Early Childhood Education. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. 2006.

Canadian Council on Learning. "Does Placement Matter? Comparing the Academic Performance of Students with Special Needs in Inclusive and Separate Settings." Lessons in Learning (March 18, 2009). http://www.ccl-cca.ca

Chamberlain, Tamsin, Karen Lewis, David Teeman and Lesley Kendall. "What is Happening on Extended Schools: Annual Survey of Trends in Education." York, England: National Foundation for Educational Research. 2006.

Congress of the US, Washington, DC. House Committee on Education and Labor. "How NCLB Affects Students with Disabilities." Hearing Before the Subcommittee on Early Childhood, Elementary and Secondary Education, Committee on Education and Labor, US House of Representatives, One Hundred Tenth Congress, First Session. US House of Representatives. Serial Number 108-54. March 29, 2007.

Copenhaver, John. The Least Restrictive Environment. A Primer for Parents and Educators. Legal Requirements and Best Practices. Logan, Utah: Mountain Plains Regional Resource Center. 2006.

Craig, Judy. "Review of Wraparound Services." Unpublished paper. 2008.

Crawford, Lindy and Gerald Tindal. "Policy and Practice: Knowledge and Beliefs of Education Professionals Related to the Inclusion of Students with Disabilities in a State Assessment." Remedial and Special Education 27 no. 4 (Jul-Aug 2006): 208-217.

Crooks, Terry. "Some Criteria for Intelligent Accountability Applied to Accountability in New Zealand." Paper presented at the American Educational Research Association Conference. Chicago, Illinois. April 2003.

Dryfoos, Joy. "Full-Service Community Schools: Creating New Institutions." Phi Delta Kappan 83 no. 5 (2002): 393 – 399.

Earl, Lorna. A. Sidiq Ali, and Linda E. Lee."Evaluating School Improvement in Canada: A Case Example." Canadian Journal of Program Evaluation 20 no. 3 (2005): 151-174.

Eber, L., and C. M. Nelson. "Integrating Services for Students with Emotional and Behavioural Needs through School-based Wraparound Planning." American Journal of Orthopsychiatry 67 (1997): 385-395.

Eber, L., R. Osuch, and C. A. Redditt. "School-based Applications of the Wraparound Process: Early Results on Service Provision and Student Outcomes." Journal of Child and Family Studies 5 (1996): 83-99.

Edyburn, Dave L. Pinci;ples of Universal Design and the Implications for policy Initiatives. Prepared for Alberta Education. (Undated).

Erickson, Ronald. Special Education in an Era of School Reform: Accountability, Standards and Assessment. Washington, DC: Federal Resource Centre, Academy for Educational Development. 1998.

FairTest: The National Centre for Fair and Open Testing. "Draft Principles for Authentic Accountability" (2004) http://www.fairtest.org/draft-principles-authentic-accountability (accessed April 21, 2009).

Ferguson, Dianne L. "International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone." European Journal of Special Needs (2008): 109-120

Fine, M., K. Pancharatnam, and C. Thomson. Coordinated and Integrated Human Service Delivery Models, Final Report. A Report Prepared for the New South Wales Cabinet Office and Premiers Department. Syndey, Australia: Social Policy Research Centre, University of New South Wales. 2005.

Finn, Chester E., Jr. Real Accountability in K-12 Education: The Marriage of Ted and Alice. in W.M. Evers and H.J. Walberg (Eds.), School Accountability: An Assessment by the Koret Task Force on K-12 Education (23-46). Palo Alto, CA: Stanford University, Hoover Press. 2002.

Foreman, Phil and Michael Arthur-Kelly. "Social Justice Principles, the Law and Research as Basis for Inclusion." Australasian Journal of Special Education 32, no. 1 (2008)

Friesen, Dr. Sharon. "Inside an Accessible Classroom." Calgary, AB: Galileo Educational Network Association. 2006.

Gallagher, James. Driving Change in Special Education. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company. 2006.

Government of Newfoundland and Labrador Focusing on Students: A Report of the ISSP & Pathways Commission. St. John's, NL: Department of Education. 2007.

Government of Newfoundland and Labrador. Model for the Coordination of Services to Children and Youth. 1997. http://www.mcscy.nl.ca/modelcoordinationservices.html (accessed March 14, 2009).

Government du Quebec. Two Networks, One Objective: The Development of Youth. Guide for developing a memorandum of understanding on the joint provision of services to young people by the education and health and social services networks. 2008.

Greene, Jay P. "Fixing Special Education." Peabody Journal of Education 82 no. 4 (2007):703-723.

Greene, Jay P. and Greg Forster. Effects of Funding Incentives on Special Education Enrolment. New York, NY: Manhattan Institute for Policy Research Civic Report No. 32. 2002. http://www.manhattan-institute.org/html/cr_32.htm (accessed April 21, 2009)

Hardman, Michael L. "Outlook on Special Education Policy." Focus on Exceptional Children 38 no. 8, (2006): 2-8.

Hardman, Michael L. and Katherine Nagle. "Public Policy: From Access to Accountability in Special Education." In McCray Sorrells, Audrey, Herbert J. Reith, and Paul T. Sindelar (Eds). Critical Issues in Special Education: Access, Diversity and Accountability. Boston: Pearson/ Allyn and Bacon (2004): 277-292

Hardman, Michael L. "Outlook on Special Education Policy: Past-to-Present Accomplishments in Special Education Policy." Focus on Exceptional Children (April, 2006).

Harr, Jenifer J., Tom Parrish, and Jay Chambers. "Special Education." In Handbook of Research in Education Finance and Policy. Ladd, Helen F. and Edward B. Fiske, (Eds.) New York: Routledge. 2008.

Hartman, W.T. "State Funding Models for Special Education." Remedial and Special Education 13 no. 6 (1992): 47-58.

Heilig, Julian Vasquez; Darling-Hammond, Linda. "Accountability Texas-Style: The Progress and Learning of Urban Minority Students in a High-Stakes Testing Context." Educational Evaluation and Policy Analysis 30 no. 2 (2008):75-110.

Hoff, David J. "Bush Impact on Schools to Outlive Term." Education Week 28 no.15 (2008): 1, 18-19.

Hunter, John and Una O'Connor. "In Search of Inclusion." Support for Learning 21, no. 2 (2006): 53-56.

Itkonen, Tiina. "PL 94-142: Policy, Evolution, and Landscape Shift." Issues in Teacher Education 16 no. 2 (2007): 7-17.

Itkonen, Tiina and Markku Jahnukainen. "An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States." International Journal of Disability, Development and Education 54, no. 1 (2007): 5-23.

Jahnukainen, Markku. Disabilities and Difficulties: The Delivery and Construction of the Special Education in Alberta and in Finland. Unpublished Paper. 2008.

Jakubecy, Jennifer J., Devery R. Mock, and James M. Kauffman. Special Education – Current Trends. nd. http://education.stateuniversity.com/pages/2438/Special-Education.html (accessed April 22, 2009).

Jeary, Joan. Success for All: The Teaching Profession's Views on the Future of Special Education in Alberta. Edmonton: AB: The Alberta Teachers' Association. 2009.

Jehl, Jeanne D. "Comprehensive Services for Children and Families: The Federal Role." Journal of Educational and Psychological Consultation 10 no. 3 (1999): 281-296.

Jones, Ken. "A Balanced School Accountability Model: An Alternative to High-Stakes Testing." Phi Delta Kappan 85 no. 8 (April 2004): 584-590.

Jordan, Anne. "Special Education in Ontario, Canada: A Cased Study of Market-based Reforms." Cambridge Journal of Education 31, no. 3 (2001).

Kahn, Alfred J. and Sheila B. Kamerman. Integrating Services Integration: An Overview of Initiatives, Issues, and Possibilities. New York, NY: Cross-National Studies Research Program Columbia University School of Social Work for the National Center for Children in Poverty, Columbia University School of Public Health. 1992.

Kauffman, James M., Kathleen Mcgee, Michele Brigham. "Enabling or Disabling? Observations on Changes in Special Education." Phi Delta Kappan (April 2004): 613-620.

Keogh, Barbara K. "Celebrating PL 94-142: The Education of All Handicapped Children Act of 1975." Issues in Teacher Education 16 no. 2 (Fall 2007): 65-69.

Kierstead, Angela Gibson and Louise Hanvey. "Special Education in Canada." Perception 25 no. 2 (2001)

Kolbe, Lloyd J, Ronda C. Talley, and Rick Jay Short. "Integrating Education, Health and Social Services for Young People: Current Status and Future Directions." Journal of Educational and Psychological Consultation 10 no. 3 (1999): 297-313.

Koppich, Julia E. and Michael W. Kirst. "Editors' Introduction: Reasons for and Issues in School-linked Services." Education and Urban Society 25 no. 2 (1993): 123-128

Landorf, Hilary and Ann Nevin. "Inclusive Global Education: Implications for Social Justice." Journal of Educational Administration 45 no. 6 (2007): 711-723.

Lange, Cheryl M. Lauren Morando Rhim, and Eileen M. Ahearn. "Special Education in Charter Schools: The View from State Education Agencies." Journal of Special Education Leadership 21 no. 1 (March 2008): 12-21.

Lashley, Carl. "Principal Leadership for Special Education: An Ethical Framework." Exceptionality15 no. 3 (2007): 177-187.

Lehr, Cammy, and Martha Thurlow. Putting it All Together: Including Students with Disabilities in Assessment and Accountability Systems (Policy Directions No. 16). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. 2003. http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Policy16.htm. (accessed April 22, 2009).

Lewis, Anne, Becky Carr, Lee Ann South, and Tracey Reed. "School Linked Comprehensive Services for Children and Families Summary of Findings of Working Conference." Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, American Educational Research Association and the National Center on Education in the Inner Cities.1995.

Liasidou, Anastasia. "Politics of Inclusive Education Policy-Making: The Case of Cyprus 4784" Excluding References. International Journal of Inclusive Education 12 no. 3 (May 2008): 229-241.

MacKay, Wayne A. Inclusive Education: A Review of Programming and Services in New Brunswick. Fredericton, NB: Ministry of Education, Government of New Brunswick. 2006.

MacKay, A. Wayne. "The Lighthouse of Equality: A Guide to 'Inclusive Schooling.'" Paper prepared for the 6th Annual Lieutenant-Governor Lois E. Hole Lecture in Public School Education. Edmonton, AB: Public School Boards' Association of Alberta. November 17, 2007.

McBride, Shirley. Funding Students with Special Needs: A Review of Pan-Canadian Practices. Prepared for the Western and Northern Canadian Protocol. 2004.

McBride, Shirley. "Differentiating Instruction and Assessment for Diverse Learners: A Review of Policy Directions Across Canada." Paper Prepared for Alberta Education. January 2008.

McCarty, Kristine. Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling. An Overview. California, USA: Prepared at Azusa Pacific University. 2006.

McCray Sorrells, Audrey, Herbert J. Reith, and Paul T. Sindelar (Eds). Critical Issues in Special Education: Access, Diversity and Accountability. Boston: Pearson/ Allyn and Bacon. 2004.

McMahon, T. J., N.L. Ward, M.K. Pruett, L. Davidson, and E. E. H. Griffith. "Building Full-service Schools: Lessons Learned in the Development of Inter-agency Collaboratives" Journal of Educational and Psychological Consultation 11 no. 1 (2000): 65-92.

Meijer, Cor J.W. (Ed.) Special Education Across Europe in 2003: Trends in Provision in 18 European Countries. Middlefart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. 2003.

Mickel, Julie and Jayne Griffin. "Inclusion and Disability Awareness Training for Educators in the Kids Like You, Kids Like Me Program." Young Children 62 no. 4 (2007): 42-45.

Muijs, D. "Leadership in Full-service Extended Schools: Communicating Across Cultures." School Leadership and Management 27, no. 4 (2007): 347-362.

NASBE. "Special Education Funding." Policy Update. Arlington, VA: National Association of State Boards of Education. July 2002.

National Early Childhood Technical Assistance Center. "Compilation of Projects Addressing the Early Childhood Provisions of IDEA: Discretionary Projects Supported by the Office of Special Education Programs under the Individuals with Disabilities Education Act, Fiscal Year 2006." Washington, DC. National Early Childhood Technical Assistance Center. 2007.

Noah, Harold J. and Joel D. Sherman. Educational Financing and Policy Goals for Primary Schools: General Report. Washington, DC: Organisation for Economic Co-operation and Development. 1979.

Noonan, Patricia M., Mary E. Morningstar, and Amy Gaumer Erickson. "Improving Interagency Collaboration: Effective Strategies Used by High-Performing Local Districts and Communities" Career Development for Exceptional Individuals 31 no. 3 (2008): 132-143.

(OECD) Organization of Economic Cooperation and Development. Personalizing Education. 2006.

O'Dell, Richard M. and Michele Schaefer. "IDEA Compliance: A View from Rural America." Rural Special Education Quarterly 24 no. 4, (Fall 2005): 9-17.

Oregon, Eugene. "Funding Special Education: State and National Trends." Presentation to ODE/COSA Special Education Conference for Administrators. 2006.

Parrish, Thomas B. "Fiscal Policies in Special Education: Removing Incentives for Restrict Placements." Policy Paper No. 4. Palo Alto, CA: Center for Special Education Finance, American Institutes for Research. 1994.

Parrish, Thomas B. "Special Education Finance." Special Education in an Era of School Reform (series). Washington, DC: Federal Resource Centre, Academy for Educational Development. 2001.

Parrish, Thomas B. and Jean Wolman. "How is Special Education Funded?: Issues and Implications for School Administrators." NASSP Bulletin 88, no. 640 (September 2004)

Parish, Thomas B. and Jennifer J. Harr. "Funding: Considering Adequacy, Equity and Efficiency." AERA 2006 Meeting. Palo Alto, CA: American Institutes for Research. 2006.

Parrish, Thomas B., Jean Woman, and Jennifer J. Harr. "Funding Special Education at a Time of Fiscal Constraint." School Business Affairs. (June 2004)

Peterson, Reece L. "Wraparound." Effective Responses. Indiana University. http://www.indiana.edu/~safeschl/wraparound.pdf (accessed April 23, 2009).

Philpott, David. Assessing without Labels: Inclusive Education in the Canadian Context. Government of Nunavut. Centre of Excellence for Children and Adolescents with Special Needs. 2007a.

Philpott, David. Inclusive Education: Reviewing the Criticism to Find Direction. Faculty of Education. Memorial University, Newfoundland & Labrador. 2007b.

Polsgrove, Lewis and Theresa Ocha. "Trends and Issues in Behavioral Interventions." In McCray Sorrells, Audrey, Herbert J. Reith, and Paul T. Sindelar (Eds). Critical Issues in Special Education: Access, Diversity and Accountability. Boston: Pearson/ Allyn and Bacon (2004): 154-179

Quenemoen, R. "A Brief History of Alternate Assessments Based on Alternate Achievement Standards." Synthesis Report 68. National Center on Educational Outcomes. 2008.

Ragan, Mark. Building Better Human Service Systems – Integrating Services for Income Support and Related Programs. Report Prepared for the Annie E. Casey Foundation. Albany, NY: Rockefeller Institute of Government. 2003.

Ravitch, Dianne. "Testing and Accountability, Historically Considered" In School Accountability. W.M. Evers and H.J. Walberg, Eds. Stanford, CA: Hoover Institution Press. 2002.

Rhim, Lauren Morando, Eileen M. Ahearn, and Roxane Cheryl M. Romanick. "Charter School Statutes and Special Education: Policy Answers or Policy Ambiguity? The Early Intervention Family Alliance." Exceptional Parent 38 no. 12 (2008): 38-39.

Robbins, V., K. Collins, T. Witt, and J. Campbell. "Building Bridges of Support in Eastern Kentucky: Promoting Partnerships Among Families, Educators, and Mental Health Professionals" In 14th Annual Conference Proceedings – A System of Care for Children's Mental Health: Expanding the Research Base. Tampa, Florida: University of South Florida, Research and Training Center for Children's Mental Health. (2003): 33-36.

Rogers, R., & Moore, T. The Early Years Project: Re-focussing Community Based Services for Young Children and their Families. A Literature Review. Melbourne, Australia: Centre for Community Child Health, Royal Children's Hospital in partnership with Good Beginnings Australia. 2003.

Romanick, Roxane. "The Early Intervention Family Alliance." Exceptional Parent 38 no. 12 (2008): 38-39.

Ryan, Thomas J. "Federal Policy Implementation: A Study of the Implementation of the Assessment Provisions of IDEA 1997 and NCLB in State and Local School Districts." Ph.D. diss., University of Pennsylvania. 2007.

Schwartz, Ilene S., Samuel L. Odom, and Susan R. Sandall. "Including Young Children with Special Needs." New Horizons for Learning. http://www.newhorizons.org/spneeds/inclusion/information/schwartz3.htm (accessed April 23, 2009).

Scheerens, J. "School Effectiveness as a Research Discipline: Some Comments on Country Reports." Paper Presented at the 8th International Congress for School Effectiveness and Improvement. CHN, Leeuwarden, The Netherlands. 1995.

Scott, T. M. and Lucille Eber. "Functional Assessment and Wraparound as Systemic School Processes: Primary, Secondary, and Tertiary Systems Examples." Journal of Positive Behaviour Interventions 5 (2003): 131-143.

Secretary of State for Children, Schools and Families. The Children's Plan: Building Brighter Futures. Norwich, England: The Stationery Office. 2007

Slee, Roger. "It's a Fit-Up! Inclusive Education, Higher Education, Policy and the Discordant Voice." In Barton, L. and F. Armstrong (Eds.). Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education. The Netherlands: Springer Netherlands. (2007): 177-188.

Soan, Sue. "Are the Needs of Children and Young People with Social, Emotional and Behavioural Needs Being Served within a Multi-agency Framework?" Support for Learning 21 no. 4 (2006): 210-215.

The Stationery Office. Every Child Matters. Presented to Parliament by the Chief Secretary Treasury by Command of Her Majesty. Norwich, England: The Stationery Office. September 2003.

Stevenson, Rita A. "Wraparound Services: A Community Approach to Keep Even Severely Disabled Children in Local Schools." School Administrator. March 2003.

Tett, Lyn. "Interagency Partnerships and Integrated Community Schools: A Scottish Perspective." Support for Learning 20 no. 4 (2005): 157-161.

Thompson Sandra, Sheryl Lazarus, and Martha Thurlow. Preparing Educators to Teach Students with Disabilities in an Era of Standards-Based Reform and Accountability. College Park, Maryland: The Institute for the Study of Exceptional Children and Youth, University of Maryland. 2003.

Thurlow, Martha L., Rachel F. Quenemoen, Sheryl Lazarus, et al. A Principled Approach to Accountability Assessments for Students with Disabilities. Synthesis Report 70. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. 2008.

Timmons, Vianne. Towards Inclusive Education in Canada. In Barton, L. and F. Armstrong (Eds.). Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education. The Netherlands: Springer Netherlands. (2007): 133-145

Tisdall, E. Kay M. and Sheila Riddell. "Policies on Special Needs Education: Competing Strategies and Discourses." European Journal of Special Needs Education 21 no. 4(2006).

Canadian Charter of Rights and Freedoms, R.S.C, 1985 Appendix II, No. 44 see also Part I (ss. 1 to 34) of the Constitution Act, 1982.

UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. 1994.

US Department of Education. Part B State Performance Report (SPP) and Annual Performance Report (APR). 2008.

http://www.ed.gov/policy/speced/guid/idea/bapr/2008/5relstedrequirementso81308.pdf

Walberg, Herbert J. "Principles for Accountability Designs." In W.M. Evers and H.J. Walberg (Eds.), School Accountability: An Assessment by the Koret Task Force on K-12 Education (23-46). Palo Alto, CA: Stanford University, Hoover Press. 2002.

Villa, Richard A., Jacqueline S. Thousand, Ann Nevin, Andrea Liston. "Successful Inclusive Practices in Middle and Secondary Schools." American Secondary Education 33 no. 3 (2005).

Warger, Cynthia. Research on Full-Service Schools and Students with Disabilities. ERIC/OSEP Digest #E616 (2001).

Wasburn-Moses, Leah. "Teacher Candidates' Understandings of Instructional Strategies in a Changing Field" in Action in Teacher Education 29 no. 4 (2008): 66-82.

Wills, Rod. "Special Education 2000: A New Zealand Experiment." International Journal of Inclusive Education 10 no. 2-3 (2006).

Winn, Judith and Linda Blanton. "The Call for Collaboration in Teacher Education." Focus on Exceptional Children 38 no. 2 (2005): 1-10.

Winzer, Margret. "Issues and Trends in Canadian Special Education" Chapter 2 in Children with Exceptionalities in Canadian Classrooms 6th ed. Toronto, ON: Pearson Prentice Hall. 2008.

Wu, Chi-Cheng and Linda Komesaroff. "An Emperor with No Clothes? Inclusive Education in Victoria." Australasian Journal of Special Education 32 no. 2 (2007).

Ysseldyke, J., Krentz, J., Elliott, J., Thurlow, M. L., Erickson, R., & Moore, M. L. NCEO Framework for Educational Accountability. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. 1998. http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Framework/FrameworkText.html (accessed April 23, 2009).

Ysseldyke, J. Jane Krentz, Judy Elliott, Martha L. Thurlow, et al. "Inclusive Assessments and Accountability Systems." Teaching Exceptional Children 31 no. 2. (1998b).

Zabala, Joy Smiley. "The SETT Framework Revisited: SETTing the Stage for Success." Lexington, Kentucky: Department of Special Education and Rehabilitation Counseling. 2007.

Zabala, Joy Smiley. "Using the SETT Framework to Level the Learning Field for Students with Disabilities." 2005. http://www.joyzabala.com (accessed April 27, 2009).

Zaretsky, Lindy. "A Transdisciplinary Team Approach to Achieving Moral Agency across Regular and Special Education in K-12 Schools." Journal of Educational Administration 45 no.4 (2007): 496-513.

Zera, David Aloyzy and Roy Maynard Seitsinger. "The Oppression of Inclusion." Educational Horizons 79 (2000): 16-18.